



# НОВ БЪЛГАРСКИ УНИВЕРСИТЕТ

## МАГИСТЪРСКИ ФАКУЛТЕТ

ДП "Методика на обучението по съвременни езици"

### Методика на обучението по гръцки език (Ефективност на метаяезика при развиването на граматични знания в обучението по новогръцки като чужд език)

#### АВТОРЕФЕРАТ НА ДИСЕРТАЦИЯ

за присъждане на образователната и научна степен "доктор"  
в област на висшето образование 1. *Педагогика*  
професионално направление 1.3. *Педагогика на обучението по чужд език*,  
научна специалност *Методика на обучението по гръцки език*

#### Докторант:

**F 71236 Георгиос Николаос Папакалодукас**

#### Научни консултанти:

**проф. д-р Стойна Пороманска**  
**доц. д-р Светлана Димитрова-Гюзелева**

**СОФИЯ**  
**2016 г.**

Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита на заседание на разширения съвет на департаменти "Романистика и германистика" и "Англицистика" при МФ на НБУ, проведено на 17 март 2016 г. Дисертационният труд е написан на английски език.

Защитата на дисертационния труд ще се състои на 20 юли 2016 г. от 11:20 ч. в зала № 405-2 корпус на НБУ. Научното жури е в следния състав:

- вътрешни членове: 1. доц. д-р Анелия Бръмбарова (НБУ, председател)  
2. доц. д-р Светлана Димитрова-Гюзелева (НБУ)
- външни членове: 3. проф. д.п.н. Лиляна Грозданова (СУ)  
4. проф. д.п.н. Тодор Шопов (СУ)  
5. доц. д-р Владимир Владов (ВТУ)

## СЪДЪРЖАНИЕ

Увод .....	2
<b>I Теоретични основи на изследването .....</b>	<b>3</b>
1. Методи за преподаване и изучаване на чужд език: основни дефиниции, кратък исторически преглед и съществуващи дилеми .....	3
2. Комуникативният подход в чуждоезиково обучение в съпоставка с метода на металингвистично-опосредстваното преподаване и изучаване на чужд език: ключови въпроси... 8	
3. Фактори, свързани с ефективността на метода на преподаване и изучаване на чужд език .... 9	
4. Общата европейска референтна рамка за езиците (ОЕРР) .....	13
5. Нивото “Waystage” на ОЕРР: цели при развитие на граматическата компетентност на ниво A2 от ОЕРР в новогръцкия език .....	15
<b>II Емпирични изследвания.....</b>	<b>20</b>
1. Проучване 1: Ефективността на метаезика в обучението по новогръцки като чужд език (експериментално изследване) .....	21
2. Проучване 2: Представите на преподаватели по новогръцки език за ефективно преподаване и изучаване на чуждия език .....	38
<b>III Дискусия и заключение .....</b>	<b>32</b>
<b>IV Препоръки .....</b>	<b>41</b>
<b>Библиография .....</b>	<b>45</b>
<b>Справка за приносните моменти в дисертацията .....</b>	<b>48</b>
<b>Публикации по темата на дисертацията .....</b>	<b>50</b>

## Увод

Основна **цел** и **предмет** на изследването в дисертационния труд *"Ефективност на метаезика при развиването на граматични знания в обучението по новогръцки като чужд език"* е да проучи ефективността на метаезиково-опосредстваното преподаване и изучаване на чужд език като цяло, и по-специално при развиването на граматични знания по новогръцки като чужд език на ниво А2 от Общата европейска референтна рамка за езиките (ОЕПР). Наред с прегледа на достъпната методическа литература по разглеждания проблем и проведеното за целта емпирично изследване и анализ на данните от класната стая, този изследователски труд включва и проучване на представите на преподавателите по новогръцки език като чужд за ефективно преподаване и учебни методологии в областта на усвояването на чужд език, с особен акцент върху необходимостта от открито / експлицитно преподаване на граматика на изучаващите новогръцки за ниво А2 на ОЕПР. Основната **хипотеза** на автора е, че при развиването на граматични знания по новогръцки език при възрастни обучавани (в юношеска и зряла възраст) на ниски нива на владение на чуждия език (напр. А2 от ОЕПР) балансираната употреба на метаезика в комбинация с останалите по-комуникативно ориентирани техники в чуждоезиковото обучение води до по-ефективно усвояване на ключовите за езика граматични компетентности от обучаваните. Подобна теза се обуславя от спецификата на граматичната езикова система на новогръцкия език, която изисква особено внимание от страна на обучаваните за нейното успешно овладяване, както и от необходимостта от развиване на генерични знания за езика и неговата структура и системи у изучаващите новогръцки като първи чужд език.

Сред конкретните **задачи** за постигане на целта на изследването са:

- критичен теоретичен анализ на достъпната методическа литература, свързана с употребата на метаезик в преподаването и изучаването на чужд език, и по-специално с ефективността на метаезиково-опосредстваното преподаване на граматични езикови знания;

- провеждане на емпирично експериментално изследване с цел проучване на ефективността от употребата на метаезик при развиването на граматичните компетентности на възрастни обучавани (юноши), изучаващи новогръцки като чужд език на ниво А2 от ОЕПР, в съпоставка с приложението на комуникативния подход за постигането на същите цели;

- провеждане на етнографско изследване на мненията и възгледите на квалифицираните преподаватели по новогръцки като чужд език за методите на чуждоезиково обучение, които те прилагат в своята професионална практика, за необходимостта от експлицитно преподаване на граматика на изучаващите езика на ниво А2 от ОЕПР, както и за собствената им увереност в преподаването на гръцка граматика на чужденци.

На база анализ на резултатите от изследването са формулирани **изводи** относно ефективността на метаезиково-опосредстваното преподаване и изучаване на чужд език като цяло, и по-специално при развиването на граматични знания по новогръцки като чужд език на ниво A2 от ОЕЕРР. В края на дисертационния труд се правят и **препоръки**, насочени към усъвършенстване теорията и практиката на чуждоезиковото обучение изобщо, както и преподаването на новогръцки като чужд език на възрастни обучавани в юношеска и зряла възраст.

В края на дисертационния труд е приложен списък с цитираната литература, включващ 85 източника, както и **справка за приносните моменти в дисертацията** и списък с **публикациите на докторанта по темата на дисертацията**.

## I Теоретични основи на изследването

### 1. Методи за преподаване и изучаване на чужд език: основни дефиниции, кратък исторически преглед и съществуващи дилеми

Обучението по чужд език се определя като преподаване на език, който не се говори от обществото, където се осъществява учебният процес. Лингвистите и методиците правят разлика между "*изучаване*" на чужд език и "*усвояване*" на чужд език. *Изучаването* на чужд език се определя като процес на съзнателно и целенасочено учене на чужд език в пригодена за целта класна стая, където се провежда самото обучение. От друга страна, *усвояването* на чужд език се определя като процес на учене на чужд език по естествен начин без формални, системни и/или изрични инструкции (Moeller & Catalano, 2015). И двата гореспоменати термина (т.е. чуждоезиково *изучаване* и чуждоезиково *усвояване*) често се използват взаимнозаменяемо в литературата, като и двата процеса се асоциират с "ефективно учене" и успешно овладяване на чуждия език. Освен това, по време на процеса на *преподаване* на чуждия език, учителите прилагат специфичен учебен *подход*, основан на серия от дидактически *принципи, методи и техники*, като средства за улесняване на обучението (Cerezal Sierra, 1995). Терминът *подход* е широко и общо/генерично понятие, свързано със стратегиите, които преподавателят по чужд език избира като средства за постигане на поставените учебни цели и улесняване на учебния процес (срвн. Стефанова, 2007). Теоритично-базираните *методи* и *техники* от съответния подход са също така подплатени от психо-социално-лингвистични принципи. Терминът "*техника*" се отнася за конкретната процедура, използвана от преподавателя през целия процес на преподаване и обучение в съответния учебен контекст. Терминът "*метод*" се отнася до педагогическата цел на техниката и се основава на конкретна дидактическа теория, приложно изследване или образователна практика. По същество, *методите на преподаване* свързват теорията с практиката на класната стая, тъй като

те винаги са основани на конкретно разписани образователни парадигми на преподаване и обучение (Hubbard, 1983).

В методическата литература, свързана с преподаването и изучаването на чужд език, и до днес продължават дебатите около два основни въпроси, а именно дилемите относно *код-комуникацията* и *имплицитно-експлицитното обучение*. Аналитично погледнато, дилемата за *код-комуникацията* се отнася до трудностите при йерархизиране на значението на двата основни компонента на езиковата компетентност, а именно *граматиката* (знанието за езика) и *комуникационната ефективност* (умението да се употребява езика), когато се преподава чужд език (Cerezal Sierra, 1995). С други думи, учащият чужд език ще се изправи пред редица предизвикателства, свързани с правилното и уместното използване на системите на езика и езиковите ресурси (например, лексика), когато се опитва да продуцира устна реч или писмен текст. Основният въпрос на тази дилема е дали когато се преподава чужд език специалистите по чуждоезиково обучение следва да отдават по-голямо значение на точното използване на езиковите системи и ресурси отколкото на пълноценното общуване, или обратно. В същата връзка, друг важен дебат, датиращ от няколко десетилетия, тече между учените в областта на чуждоезиковото преподаване и изучаване по повод на това дали имплицитното, автономно, без нарочно усилие и в голяма степен подсъзнателно тематично-базирано обучение трябва да се предпочита при преподаването на чужд език пред едно по-експлицитно, открито целенасочено и съзнателно структуро-базирано, процедурно и оперативно обучение. Не на последно място в перископа на този дебат стои и въпросът за това кой език следва да се използва преобладаващо по време на обучението - чуждият език/ езикът-цел или майчиният - за целите на педагогическата комуникация (т.е. метаезикът в чуждоезиковото обучение) (Cerezal Sierra, 1995; Cook, 2013).

По отношение на втората голяма дилема в методическата литература към датата на труда, фигурира мнението, че експлицитното преподаване и изучаване на чужд език трябва да се избягва във всички случаи и това мнение доминира в много страни (Cook, 2013). До голяма степен това широко-разпространено становище за характера на ефективното чуждоезиково обучение обуславя и отхвърлянето на метода на металингвистично-подпомогнато преподаване и изучаване на чужд език. Тази тенденция се засилва и от факта, че метаезиково-опосредстваното чуждоезиково обучение се свързва и дори отъждествява с наложилите се като традиционен граматико-преводен метод в преподаването на чужд език от 17-ти до началото на 20-ти век (Cerezal Sierra, 1995; Cook, 2013). Традиционният граматико-преводен метод често бива обхвърлян с металингвистичния подход поради съсредоточаването им върху граматическите аспекти на езика. Трябва да се отбележи обаче, че метаезикът се употребява само като частична техника в рамките на граматико-преводния метод, а не толкова като негов изключителен компонент. Граматико-преводният метод възниква през 1500 г. и първоначално е бил използван при преподаването и изучаването на

старогръцки и латински език (Abdullah, 2013). Този метод се съсредоточава изключително върху усвояването на езиковите системи и структури (Шопов, 1998; Richards & Rodgers, 2001). Един типичен урок в рамките на този подход започва с представяне на списък от лексикални единици, като думите и изразите са преведени на родния език на обучаваните; следва превод на текст от чуждия на родния език и часът завършва със серия от формални/структурни граматически упражнения (Stern, 1983). По време на урока може да се проведат и дейности за четене, като те предполагат обучаваните да прочетат текста (обикновено на глас) и да отговорят на майчиния си език на редица въпроси, свързани с разбирането на текста. От обучаваните се очаква да наизустят лексиката, както и да научат и запаметят граматическите форми и правила и техните изключения. Лексикалните упражнения изискват учащите да дадат синоними и/или антоними на подадените думи; има и упражнения за попълване на празни места в текст с подходящите думи. Следователно, граматико-преводният метод е механична техника за овладяване на чуждия език, която разчита на запамятаването от страна на обучаваните на определена лексика и отделни граматически форми и правила, което едва ли ги предразполага към критично осмисляне на езиковите форми и тяхната употреба и надали ги стимулира към използването на езика в реален житейски и/или личен контекст (Cerezal Sierra, 1995; Шопов, 1998; Abdullah, 2013). Не случайно този подход все още се използва като най-ефективен в преподаването на мъртви езици.

Друг основен подход в методологията на преподаване и изучаване на чужди езици е аудио-лингвалният метод. Той предполага усвояването на фонологичните и граматическите съставни елементи на езика. Техниките, използвани по време на урок с този тип преподаване, изискват учащите да имитират и повтарят това, което чуват, докато го наизустят и автоматизират. Обикновено обучаваните чуват диалог на езика-цел (в идеалния случай съдържанието му е близко до техните интереси), повтарят диалога и запомнят подадената в него лексика. Преподавателят обръща внимание и коригира учащите на момента, ако при повтарянето се появят грешки в произношението. Обучаваните също така правят устни и писмени упражнения, пряко свързани (тематично и структурно) с диалога, който е чул преди това. По-нататък по време на учебното занятие може да възникне спонтанен диалог между обучавания и преподавателя, въпреки че той е строго структуриран и ограничен. Преводът, включително и използването на родния език, е забранен в началните етапи на обучението по чужд език. Граматиката не е от особено значение и не се обяснява експлицитно - тя се интегрира в структурите, които механично се наизустяват като част от съответните диалози (вж. Шопов, 1998; Richards & Rodgers, 2001). Макар че аудио-лингвалният метод все още се използва при изучаването на чужд език, неговата популярност през годините спада и една от основните причини за това е, че той предполага обучаваните да взаимодействат с езика, наизустявайки диалози и реплики, често лишени от реално практическо приложение и контекстуален смисъл. Въпреки

това, популярността на аудио-лингвалния подход в чуждоезиковото обучение е продължила приблизително десетилетие, от 60-те години до началото на 80-те години на миналия век (Cerezal Sierra, 1995; Шопов, 1998).

Друг открояващ се подход в историческия преглед на методите за чуждоезиковото обучение е устният подход (*Oral / Natural approach*). Устният подход се появява през 1920 г. (т.е. по-рано от аудио-лингвалния метод) и е доминиращ между 1930 г. и 1960 г. Граматиката и лексиката са еднакво важни в методиката на преподаване и изучаване на чуждия език според този подход. По време на един типичен урок преподавателят представя житейска ситуация и задава поредица от въпроси, като средство за провокиране на отговори от обучаваните. Използването на майчин език е забранено през цялото време и новата лексика никога не се превежда на учащите. Предполага се, че обучаваните сами ще извадят значението на лексикалните единици от контекста на тяхната употреба и по подобен "естествен начин" ще разберат и усвоят граматиката индуктивно. Правилното произношение е едно от най-важните умения в устния подход. Преподавателите обръщат специално внимание и своевременно коригират грешките на обучаваните в произношението и интонацията. Използват се много и разнообразни нагледни материали, тъй като се считат за важни при усвояването на езика и изграждането на директна връзка между образа и чуждоезиковата дума. След залязването на гореспоменатия метод, в чуждоезиковото обучение в Европа започва голяма образователна промяна, която довежда до появата на комуникативния подход (или Комуникативно езиково обучение - КЕО), който е в епицентъра на педагогическия и дидактически интерес в областта на чуждоезиковото обучение и до днес (Cerezal Sierra, 1995).

## **2. Комуникативният подход в чуждоезиково обучение в съпоставка с метода на металингвистично-опосредстваното преподаване и изучаване на чужд език: ключови въпроси**

Комуникативният подход (или КЕО) е сравнително скорошно развитие в областта на чуждоезиковото обучение. КЕО е метод за преподаване и изучаване на чужд език от края на 20-ти век и има за цел да развие и/или повиши комуникативната компетентност на изучаващите езика като ги ангажира в смислено комуникативно взаимодействие на езика-цел още от самото начало. Фокусът на внимание върху езиковата компетентност (познания по езика), който характеризира класическите подходи за преподаване и изучаване на чужд език, е изместен към езиковата употреба и езиковото действие (комуникативната компетентност), които се развиват чрез разнообразни по-контролирани или по-свободни, динамични, интерактивни и съвместни дейности, целящи свободното използване на езика-цел за осъществяване на комуникативните намерения и гладкост на изказа (не толкова неговата точност/коректност). Доводът, че граматическите знания и езиковата прецизност не са от първостепенна необходимост за едно пълноценното общуване, е в основата на комуникативно-ориентираното езиково обучение. В този смисъл се счита, че



взаимодействието между учащите се, обратната връзка от преподавателя и аудио-визуалните възприятия на обучаваните по време на процеса на комуникация допринасят за изграждането на смисловия заряд на този речеви акт на общуване (осмислянето на понятията и словесните действия), което само по себе си води до генерирането на изречения/ изказвания, употребявайки необходимите за целта правилни граматически структури (Шопов, 1998; Richards & Rodgers, 2001, Шопов 2002, Richards, 2006). Следователно в рамките на КЕО усвояването на чуждия език се реализира чрез прилагането на стратегии за имплицитно преподаване и изучаване на езиковите структури и правила, без те да се обсъждат явно и целенасочено. Обикновено на обучаваните се дават примерни изречения, илюстриращи употребата на дадена граматична структура, като от същите се очаква сами да стигнат до правилото за нейното образуване, значение и употреба - мотивирани от желанието си да постигнат своето комуникативно намерение и да изразят точно онова, което искат да кажат (т.е. да общуват пълноценно). Така, наред с имплицитния характер на езикоевояването при този подход, в дидактическата парадигма на КЕО граматиката на езика се преподава на обучаваните индуктивно. Друго основно положение в концепция на КЕО включва разбирането, че чуждият език се усвоява в процеса на комуникация чрез възприемане/осмисляне, изразяване и "договаряне" на различни значения (т.е. езикови понятия и езикови функции/ словесни действия) в рамките на задачи, които позволяват на обучаваните сами да разберат и да натрупат знания за езиковите системи. Такъв подход на преподаване и изучаване на чуждия език включва също така понятието за функционалност, като езикът се възприема като социален конструктор и се отчита ролята на контекста на комуникативната ситуация за концептуализиране на езиковите единици. Чрез ролеви игри, диалози, дискусии на различни теми и други интерактивни дейности, проведени в реална класна стая или като част от компютърно-базирани упражнения, обучаваните се запознават с различните езикови системи на езика-цел (срв. Шопов 2002, Richards, 2006; Savignon, 2006; Woods & Çakır, 2011; Tosuncuoglu, 2013 и др.). Накратко, КЕО отхвърля традиционния фокус върху формата/структурата на езика и нейното експлицитно преподаване и се фокусира върху значението/ смисъла и употребата на езика в рамките на комуникацията, усвояването на функции/ словесни действия и езикови понятия от новия език, който подход се счита за по-ефективен при изучаването на чужд език (срвн. Widdowson, 1990).

При все всички предимства на комуникативния подход за развитието на ефективна комуникативна компетентност на чуждия език, тук следва да се отбележи, че в парадигмата на КЕО се акцентира върху смисъла на езика, който се счита за по-важен от правилата за структурата му, т.е. обезценява се значението на граматиката като цяло. Въпреки че учащите могат да се научат да говорят свободно езика-цел, усвоявайки различните *езикови понятия и функции* (т.е. те могат да се справят в прости ежедневни комуникативни ситуации), един по-сложен структурен езиков феномен не може имплицитно да бъде разбран и усвоен адекватно, особено в

случаите на езици с по-сложна граматика, структурирани върху система от граматически норми и изключения, какъвто например е новогръцкият език. Не на последно място, подходът на КЕО подчертава функционалните характеристики на един език, следователно маргинализира формалните структури и граматичните правила, необходими за повишаване на коректността (и гладкостта на изказа) при използването на езика. Една обща критика на КЕО често включва аргумента, че граматическите знания са от съществено значение за овладяването на определен език, особено при по-високите нива на компетентност, свързани например с професионалната подготовка на изучаващите езика. Подходът на КЕО може да се счита за изключително полезен за усвояване на честотна лексика и по-проста граматика, необходими за употреба на езика в ежедневни ситуации; въпреки това неговите предимства за ефективното научаване на чужд език все още са под въпрос (Al-Humaidi & Savignon, 2006; Woods & Çakır, 2011).

До неотдавна металингвистичният подход бе неразделна част от преподаването и изучаването на чужд език - с други думи, силно се разчита на използването на метаязык в процеса на обучение, за да се гарантира успешното усвояване на езика-цел. След бързото популяризиране на комуникативния подход металингвистичният подход бе маргинализиран като старомоден начин на преподаване и изучаване на чужд език (Hu, 2011). По-долу трите ключови принципа на този подход ще бъдат изложени на кратко. Първо, металингвистично-опосредстваният подход за преподаване и изучаване на чужд език предполага експлицитна употреба на специализиран език, който да обяснява самия език (т.нар. "*метаязык*"). *Откритото (явно, неприкрито)* езиково преподаване разчита на включването на граматически (морфологични и/или синтактични) термини в речта на преподавателя (например при езикови обяснения, при предоставяне на обратна връзка и т.н.), като средство, което да демонстрира на обучаваните логиката на езиковата структура и им дава необходимия терминологичен апарат и технология (т.е. номенклатура и класификация), за да могат те да анализират езиковите форми и рационализират/осмислят тяхната употреба, като по този начин се улеснява разбирането и усвояването на частите и системите на езика от страна на обучаваните. На второ място, парадигмата на металингвистичното преподаване предполага дедуктивно обучение за концептуализиране на правилото и преминаване към прилагане на това правило по подходящ начин в съответния контекст и речева практика, както писмена, така говорима. Обикновено на учащите се дават правилата за езиковия феномен или същите биват насочвани към идентифицирането им на базата на предоставени езикови примери. Накрая, в метода на металингвистичното преподаване и изучаване на чуждия език се набляга на "коректността/точността" и "механизма" на езика в процеса на неговото усвояване, като се счита, че това подобрява уменията на обучавания да мисли аналитично и критично. (срв. Alderson et al., 1997; Ellis, 2004; Hu, 2011 и др.). В действителност, металингвистичното преподаване предполага структурирано, последователно и отработено обучение за

разясняване на това *"как - и защо - текстът означава това, което е"* (Holliday, 1985: 15), включително и на причините защо конкретен текст или реч може/ не може да бъде ефективен за конкретната цел, за която е предназначен. По този начин този метод за чуждезиково обучение не само включва осмисляне и концептуализация на езиковите значения на база необработени данни (напр. информация от ситуация; лексика; граматически категории като глаголи или съществителни); наред с това на учащите се предоставят инструменти за ефективно изграждане и оценка на самото знание. Парадигмата на такова обучение включва съзнателно и целенасочено внимание при изучаването на даден феномен (Hu, 2011; Moore & Schlepppegrell, 2014). Това виждане е по дефиниция близко до разбирането за преподаване и учене на Виготски, при което съзнателното съсредоточаване и насочено внимание са необходими предпоставки за ефективното обучение, а не толкова процеса на осмисляне и формиране на концепции без съзнателно насочено внимание (Moore & Schlepppegrell, 2014).

Въпреки маргинализацията на металингвистичния подход от привържениците на КЕО, налице са значителни емпирични доказателства, подчертаващи положителните ефекти от прилагането на подхода на метаезиково-опосредстваното преподаване и учене на чуждия език сред юноши и по-възрастни обучавани (Hu, 2011). Сред няколкото емпирични изследвания трябва да се отбележат и тези на Butler (2002), който показва, че именно метаезиковите познания на правилата играят важна роля за правилното членуване думите в английския език сред японци изучаващи езика като чужд; както и проучванията на Renou (2000 и 2001), Elder & Manwaring (2004) и Ellis (2006), които показват наличието на положителна корелация между експлицитните знания за структурите на чуждия език и нивото на езикова компетентност на учащите. Интересни са изследванията и на Javidnia & Mahmoodi (2015), които показват, че употребата на метаезик в процеса на чуждоезиково обучение повишава езиковата компетентност като цяло, и в частност подобрява писмените умения на група иранци, изучаващи английски език, а именно установява се статистически значима връзка между по-добрите и експлицитни граматически знания на обучаваните и показаните от тях по-добри писмени резултати. Може да се твърди, че такива емпирични доказателства подчертават значението и ролята на метаезика в изучаването на чужд език. Независимо от това, поради липсата в методическата литература на систематични емпирични изследвания по отношение на ефектите на метаезиково-опосредстваното преподаване върху резултатите на учащите се в овладяването на чуждия език, по-нататъшната работа в тази насока е от съществено значение за определяне на ефикасността на металингвистичното преподаване и изучаване на чужд език, особено в сравнение с подхода на комуникативно-ориентираното чуждоезиково обучение.

### **3. Фактори, свързани с ефективността на преподаването и изучаването на чужд език**

Както вече бе посочено, въпросът дали подходът на метаезиково-

подпомогнатото преподаване и изучаване на чужд език е ефективен, е бил обсъждан в продължение на години. Налице са значими емпирични доказателства относно ефикасността му при успешното усвояване от страна на обучаваните на важни аспекти от чуждия език - например по-добро владение на граматическите системи (напр. категориите род и определеност/членуване), подобрени умения за четене и писане, по-вещи декларативни граматически познания и по-висока прецизност в езиковата употреба, по-добри умения за критично и аналитично мислене, за концентрация и за насочено внимание към езиковите структури, ефикасни когнитивни познания за строежа на езика и езиковите системи, за лингвистичната кохерентност (вж. Alderson et al., 1997; Butler, 2002; Elder & Mandwaring, 2004; Ellis, 2006; Hu, 2011; Javidnia & Mahoodi, 2015). След въвеждането на комуникативния подход (наричан още комуникативно езиково обучение - КЕО) в края на 20-ти век, металингвистичният подход е значително маргинализиран. Последното се обосновава главно с това, че металингвистичният подход е остарял/старомоден начин на преподаване (Savignon, 2006), но не е имало никакви значими емпирични доказателства в подкрепа на неефективността му, включително и до момента в методическата литература не се съобщава за резултати, базирани на експериментални изследвания, сравняващи количествено и пряко ефектите от приложението на металингвистичното преподаване на чужд език с тези от чуждоезиково обучение, базирано на друг по-комуникативен подход.

Често чувана критика към металингвистичния метод в чуждоезиковото обучение, базирана по-скоро на теоретични съждения, отколкото на емпирични доказателства от практиката, която подценява ефективността му, е свързана с идеята, че експлицитното познаване на граматическите структури и на правилата, регулиращи използването им е ненужно за успешното овладяване на езика (Cook, 2013). Въпреки че подобно твърдение може да е частично вярно и основателно, поне при изучаването на новогръцки език като чужд, проблемът е в това, че парадигмата на КЕО (включително всички други подходи, които се основават на комуникативния подход, вж глава 3 на настоящия дисертационен труд) предполага акцентът при изучаването на чуждия език да бъде съсредоточен изключително върху значенията (понятията и функциите) в езика, а не върху неговите структури и правилата за тяхната точна употреба. С други думи, при комуникативния подход в чуждоезиковото обучение обучаваните следва да овладеят рецептивно и продуктивно езиковите значения и словесните действия на езика-цел, за да общуват пълноценно. От друга страна, в сърцето на метода на металингвистично-подпомогнатото преподаване и изучаване на чужд език е информираността на обучаваните за езиковите системи и структури, като средство за постигане не само на граматическа точност в чуждия език, но също и на гладкост на изказа при използването му (срв. Alderston, Clapham & Steel, 1997; Butler, 2002; Savignon, 2006; Woods & Çakir, 2011). Често в методическата литература металингвистичният подход се отъждествява и използва синонимно с граматически-подпомогнатото преподаване и изучаване на чужд език (или с известния като

граматико-преводен метод). Тук обаче следва да подчертаем, че методът на метаезиково-опосредстваното преподаване и изучаване на чужд език предполага по-широкообхватни дидактически аспекти в усвояването на чуждия език, а не акцентира единствено и само върху преподаването и изучаването на граматика (Cerezal Sierra, 1995). Затова металингвистичният подход трябва да се разграничи от традиционния граматико-преводен метод. Въпреки че преподаването и изучаването на чуждоезиковата граматика е съществен компонент в металингвистичния подход, неговата основна цел е обучаваните да придобият "добри" знания за езика - т.е. знания, които са оперативни, функционални и ефективни по отношение на езиковата употреба и практика. Всички учебни дейности и педагогически стратегии по време на процеса на металингвистичното преподаване и изучаване на чуждия език целят изпълнението на горепосочената цел (Macken-Horarik, Love, & Unsworth, 2011).

В търсене на най-добрия метод за чуждоезиково обучение, Gebhard et al. (1990), коментират, че няма нито една педагогическа практика, която сама по себе си да се счита за най-добрата в преподаването и изучаването на чужд език. Както авторите твърдят, сред специалистите и практикуващите учители няма универсално възприет добър метод за преподаване и изучаване дори и на конкретен чужд език, като ефективността (или неефективността) на дадена методика е зависима от учебния контекст и често допълнително се влияе от фактори, които нямат пряка връзка с метода, като индивидуалните характеристики на обучаваните, преподавателския опит на учителите, и/или качеството на учебните програми (Macken-Horarik, Love, & Unsworth, 2011). В действителност, горепосоченото виждане подчертава същността на успешната педагогическа практика в чуждоезиковото обучение, в която нито една методика не се разглежда като "черна"/лоша или "бяла"/добра, а преподавателят не следва сляпо и безусловно инструкциите, продиктувани от този или онзи метод на обучение - именно в това се изразява и изкуството в професията на учителя по чужд език (Gebhard et al., 1990, Димитрова-Гюзелева, 2007).

Изборът на педагогически подход при преподаването зависи от теоретичната рамка, която е в неговата основа и се базира на уместността на приложението тази рамка в практиката в съответния учебен контекст и учебна среда (Macken-Horarik, Love & Unsworth, 2011). Но сред най-значимите фактори при подбор на подходяща методика на преподаване за съответната група обучавани остават самите преподаватели - с техния опит, предпочитания и разбирания за ефективно обучение. Учителите имат съществена роля за ефективното приложение на дадената методика в процеса на преподаване (Husbands & Pearce, 2012). Както казва Schwarz (2009), *"най-важният образователен фактор в обучението на учениците ... е преподаването"*. Освен това се твърди, че една ефективна педагогика изисква по дефиниция добре обучени и добре квалифицирани специалисти в съответната специфична област на обучение (напр. езици; чужд език в този контекст), чиято професионална подготовка да позволи ефективното приложение на съответните методи на преподаване. С други думи, с

развитието на педагогическата наука и появата на нови образователни теории и дидактически концепции, от учителите се очаква да се запознаят с тях и да ги прилагат в техните учебни контексти като средство за подобряване качеството на учебния процес и на учебните постижения на обучаваните (Център за образователно статистическо оценяване/ Centre for Education Statistics Evaluation, 2001). С други думи, професионалната подготовка на учителите остава в центъра на ефективното прилагане на специфична методика в педагогическата практика. Следователно въпросът, който възниква, е дали учителите, преподаващи чужди езици като цяло, и новогръцки език в частност, са подходящо професионално обучени и добре запознати с разнообразието от педагогически теории и практики на чуждоезиково обучение, за да могат да направят удачен подбор на методически подход и/или гъвкаво да комбинират различните образователни методики, за да осигурят качествен и ефективен учебен процес и да са от максимална полза на своите ученици. Не по-маловажен е и въпросът дали учителите се чувстват достатъчно уверени при представянето на "граматиката" на чуждия език на обучаваните и развитието на граматичните им знания (под "граматични знания" тук се разбира доброто владение на езиковите системи, както е определено по-горе в тази глава). По отношение на последното, като проблематичен аспект при избора на мета-лингвистичния подход като основен метод на чуждоезиково обучение, се явяват предубежденията на преподавателите по чужд език, свързани с "граматиката". Думата "граматика" се описва от тях като "проблемна" дума, тъй като стимулира негативни асоциации, свързани с трудностите, които някои хора са имали в усвояването и преподаването ѝ, както и заради това, че предизвиква асоциации (или дори спомени за горчив опит) с традиционните методи за обучение и поправките с "червена писалка", необходимостта да се запаметят безкрайни правила (и изключения), както и липсата на логическа връзка на последните с езика на общуване. Граматиката може най-добре да се дефинира като езика (т.е. лексика), който ние по принцип използваме и езика, който използваме, за да опишем този език като система (Macken-Horarik, Love & Unsworth, 2011). Два основни параметъра трябва да бъдат оценени/отчетени и концептуализирани/осмислени от учителя, преди да пристъпи към използване на металингвистичния подход в процеса на чуждоезиково обучение, а именно (а) значението на граматиката в ученето на езика, и (б) капацитета на преподавателя да генерира/осигури мета-лингвистично-подпомогната учебна среда. За последния параметър, предварително необходимо условие е учителят да има ясно разбиране и добри познания за самия език и за неговите системи (Macken-Horarik, Love & Unsworth, 2011). За съжаление, обаче, данните от редица изследвания, описани по-долу, показват, че част от учителите не са наясно с характера на езика и неговите системи. Така например, едно проучване във Великобритания показва, че новоквалифицираните учители по английски език не разполагат със системни познания за граматическата система на английския език (Harper & Rennie, 2009). В Австралия, изследване на Хамънд и Макен-Хорарик (Hammond & Macken-Horarik, 2001) показва, че



по-голяма част от анкетираните начални учители чувстват неувереност в представянето на граматиката на учащите. Според друго проучване в Обединеното кралство, много малка част от учителите по английски език имат адекватно образование и познания по лингвистика на английския език (Hudson & Walmsley, 2005). Подобни резултати могат да бъдат открити и в други проучвания, проведени в Канада и Нова Зеландия (Meyer, 2008; Macken-Horarik, Love & Unsworth, 2011), които също разкриват големи разлики в познанията за езика и неговите системи от страна на учителите. Ситуацията допълнително се усложнява от факта, че някои учители изпитват сериозни колебания относно ролята на граматиката при преподаването на езика (в случая английски език), като същевременно се съобщава, че те преподават граматика на техните ученици, когато "е необходимо", а не системно (Doecke, Howie & Sawyer, 2006 цитиран в Macken-Horarik, Love & Unsworth, 2011).

Тук трябва да се отбележи, че що се отнася до преподаването на английски като чужд език, значението на използването на метаязыка се е увеличило през последното десетилетие, особено в Австралия (ACARA, 2014). Серия от програми за професионално усъвършенстване на учителите в Австралия включват като компонент развиване на умения за експлицитно преподаване на граматика и използването на метаязыка в процеса на чуждоезиково обучение (напр. Националната програма за развитие / the National Development Program, 1997). Австралийската учебна програма по чужд език (R-7) също така препоръчва използването / въвеждането на металингвистичен подход съвместно с другите подходи за преподаване на английски език (English Australia, 2013; Derewianka, 2012).

От друга страна, учителите с добри граматически познания по чуждия език, които се чувстват уверени в преподаването на езиковите системи на езика-цел, но без подходящи познания в областта на педагогическите теории, също може да създадат проблеми в ефективното преподаване на чужди езици. Трябва да се отбележи, обаче, че няма универсално приети/признати спецификации/стандарти по отношение на необходимите професионални компетенции на специалистите, които преподават чужди езици в Европейския съюз (ЕС) (Димитрова-Гюзелева, 2007; Европейската комисия, 2013). В момента всяка от страните в рамките на ЕС регламентира по свой начин професионалната компетентност на преподавателите по (чужди) езици и начините за придобиване на педагогическа правоспособност. В Гърция и Кипър, двете страни, в които новогръцкият език е официален, професионалистите, които имат законно право да преподават новогръцки език като роден и/или като втори/чужд език, трябва да имат 4-годишна бакалавърска степен в областта на хуманитарните науки от акредитирана институция (Европейска комисия, 2012). По-конкретно, преподавателите по чужд език могат да завършили различни специалности в редица академични институции, които не предоставят специализирана подготовка за преподаване на новогръцки като чужд език (например дипломантите-педагози могат да притежават бакалавърска степен по философия или социални науки). Поради това завършващите не получават адекватна

професионална подготовка и не са добре запознати с педагогически теории и практики на чуждоезиково обучение (в нашия случай педагозите, завършващи факултети по социални и философски науки). С други думи, преподавателите в Гърция и Кипър, които имат законно разрешение / педагогическа правоспособност да преподават новогръцки език са дипломанти от различни факултети, включително и такива по история и социална антропология, история и археология, гръцка филология и лингвистика, философия, философия и образование/педагогика (комбинирано), философия-образование/педагогика-психология (комбинирано), философия и социални науки, модерна гръцка литература и изследвания за Византия (вижте <http://sep4u.gr/wp-content/uploads/pe02.pdf>). Може да се каже, следователно, че в момента между професионалистите, преподаващи новогръцки като чужд език (вкл. и на по-ниските нива на владение на езика - като ниво A2 от ОЕПР - където се усвояват основите на граматиката на езика), съществуват значителни различия в академичните им знания и професионалните им умения да преподават чужд език - нещо, което може хипотетично да доведе до големи различия (и потенциални проблеми) при избора на ефективни стратегии за обучение при преподаването на новогръцки като чужд език.

Нито една образователна и / или педагогическа реформа в обучението по новогръцки като чужд език няма да има ефект, освен ако професионално квалифицираните учители, преподаващи езика, не бъдат добре обучени в целия спектър на педагогическите методи за ефективно преподаване и учене на чужд език (срвн. Център за образователно статистическо оценяване / Centre for Education Statistics Evaluation, 2001). Иначе казано, в контекста на настоящото проучване, от съществено значение е, учителите по новогръцки език като чужд да бъдат добре запознати с педагогическите подходи, водещи до ефективно усвояване на езика. Важно е да се проучат допълнително факторите и условията, които потенциално биха могли да превърнат металингвистичния подход в приложима и ефективно действаща преподавателска практика както в Кипър, така и в другите европейски страни. В този ред на мисли, нека да не забравяме, че ниво A2 от ОЕПР на владение на новогръцкия език представлява само едно от шестте нива на ОЕПР за владение на езика (в случая новогръцкия); т.е. необходимо е едно по-всеобхватно и мащабно изследване на цялостната картина, свързана с преподавателските схващания за качествено чуждоезиково обучение, както и с техните реални практики на преподаване и потребностите на изучаващите новогръцки език като чужд - това ще ни помогне да разберем по-пълно и прецизно нагласите на учителите и обучаваните, тенденциите в преподаването и изучаването на новогръцкия език като чужд, както и да идентифицираме онези фактори и условия, които подпомагат успешното прилагане на по-ефективни методи в чуждоезиковото обучение днес.

#### **4. Общата европейска референтна рамка за езиците (ОЕПР)**

През последното десетилетие на 20-ти век Съветът на Европа създаде обща европейска референтна рамка за езиците (ОЕПР), като средство да се определят



съпоставими стандарти за преподаване на чужди езици и провеждането на курсове и изпити по чужди езици в Европа. ОЕРР представлява обща рамка за описание на езика и нивата на владение на езика, която се прилага за повече от 24 модерни езици, използвани в рамките на 47 страни (т.е. държавите-членки на Съвета на Европа). По своята същност ОЕРР е цялостна и ясно-разписана обща основа/рамка, която дефинира нивата на владение на чужд език и позволява сравняването на изпити, сертификати и дипломи за владение на чужд език в рамките на нейните държави-членки. ОЕРР предоставя целите, принципите, съдържанието, методите, насоките и инструментите за създаване на учебни планове, учебни програми, учебни помагала и тестове/изпити за ниво на усвояване на чуждия език във всички европейски страни - както в Европейския съюз, така и извън него (напр. в Швейцария) - както и в някои други страни, напр. в Канада (Европейски съвет, 2001). С други думи, ОЕРР очертава какво изучаващите чужди езици трябва да научат и какви езикови умения и способности те трябва да развият като средство за ефективна комуникация. Подробните дескриптори на нивата на владение на езика (общо шест нива) дава на изучаващите чужд език обективен списък от критерии, свързани с това, какви езикови знания и речеви умения те следва да развият на всяко едно ниво (Piccardo, 2014).

Дескрипторите на нивата са положително формулирани описания на по-значимите езикови действия и екстра-лингвистични дейности, които говорещият съответния чужд език може да изпълни успешно (т.е. „Аз мога” описания; вижте [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/Key\\_reference/EAQUALSBank\\_levels\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/Key_reference/EAQUALSBank_levels_EN.pdf)). ОЕРР включва три основни нива за владение/ползване на езика, а именно (A) **Basic User level** - Базово ниво на владение/ползване на езика, (B) **Independent User level** - Независимо ниво на владение/ползване на езика, и (C) **Proficient User level** - Експертно ниво на владение/ползване на език. Всяко от посочените по-горе три нива на ОЕРР се състои от две основни скали/нива/етапи/модули. По-конкретно, базовото ниво на владение/ползване на езика се състои от **“Breakthrough”** (т.е. A1) и **“Waystage”** (т.е. A2) нива. **“Breakthrough”** ниво (т.е. A1) е най-ниското ниво на владение/ползване на езика. На това ниво ползвателите на чуждия език могат да формулират и отговарят на прости въпроси по познати теми, да говорят накратко за себе си и да правят прости изказвания с много ограничен специфичен лексикален и фразеологичен репертоар. При **“Waystage”** ниво (т.е. A2), ползвателят на чуждия език е в състояние да използва по-широк лексикален репертоар от преди (все още ограничен), свързан с прости ежедневни дейности. При това конкретно ниво, ползвателите на езика могат да разбират и да реагират на често използвани изрази, отнасящи се до тях самите и/или техните близки (от обкръжаващата ги среда), да обменят основна информация, да разговарят за пазаруване, географски места и професии. На това ниво (т.е. A2), ползвателите на чуждия език са в състояние да говорят за себе си по-подробно (например, да говорят за своя произход, дом, адрес и занимания, използвайки основен и ограничен речник), като в допълнение могат да поддържат комуникация по познати

теми, като ежедневните си задачи, рутинни дейности и други практически-ориентирани теми. Независимото ниво на ползвателя също се разделя на две нива на владение на езика - **“Threshold”** (т.е. B1) и **“Vantage”** (т.е. B2). При тези две нива, ползвателите могат да се справят ефективно при комуникация в поредица от познати ситуации и ограничен брой непознати сценарии (например пътуване). Ползвателите на чуждия език на тези две нива са в състояние да построят ясно и правилно сложни изречения за описание на събития и случки, желания и амбиции. Те също така могат да изразят своите становища и гледни точки, както и да поддържат разговор с естествените носители на езика, като сведат речевите недоразумения до минимум. На ниво B2, ползвателите на чуждия език са в състояние да се изразят свободно, да обсъждат по-специализирани теми и да съставят подробни текстове по различни теми. На последно място, ниво на свободно владение/ползване на езика се състои от **“Effective Operational Proficiency”** (т.е. C1) и **“Master”** (т.е. C2) нива. На ниво C1, ползвателят владее езика отлично и го говори свободно, като разполага с добре усвоен лексикален репертоар за справяне с широк кръг от познати и непознати обстоятелства и ситуации. Ползвателят разбира много добре дори имплицитното значение на текстовете и идиоматичните фрази и е в състояние да общува на чуждия език в различни лични, социални, академични и професионални ситуации. На ниво C2 ползвателят на чуждия език общува (писмено и устно) гладко и прецизно на езика-цел в сложни ситуации, като строи и излага аргументи логично и последователно. Ползвателят на това ниво е в състояние да разбере буквално всичко, което чува и/или чете на чужд език (Европейски съвет, 2001).

#### 5. Нивото **“Waystage”** на ОЕРР: цели при развитие на граматическа компетентност на ниво A2 от ОЕРР в новогръцкия език

Според ОЕРР (Съвета на Европа, 2001), изучаващият/ползвателят на чуждия език трябва да развие общи и комуникативни езикови умения. Общите компетенции в усвояването на чужди езици включват развитието на езикови умения, отнасящи се до декларативните и екзистенциалните знания (т.е. практически и межкултурни умения). Комуникативната компетентност по отношение на чуждия език е свързана с развитието на лингвистични, социо-лингвистични и прагматични умения. Според ОЕРР, *езиковата компетентност* е най-важната компетентност, която изучаващите чужд език следва да развият, в това число доброто познаване на лексиката и способността да я използват уместно в познати и непознати ситуации (т.е. лексикална компетентност), познания за граматичните правила и структури на чуждия език и способността да ги използват правилно (т.е. граматическа компетентност), познания за организиране на различни езикови значения (т.е. семантична компетентност), способността да чуват и продуцират звуци (т.е. фонологична компетентност), способността да се чете и говори с правилно произношение/интонация (т.е. компетентност за правилно произнасяне / правоговор) и способността за правилно писане (т.е. правописна компетентност) (Piccardo, 2014).

Интересно е да се отбележи, че според ОЕРР, граматическата компетентност е важно умение и учащите трябва да я развият при изучаването на чуждия език. Въпреки значението ѝ за владенето на езика, тя не стои над ефективната комуникация. Така например се предполага, че граматически правилното изречение не може да съдейства за ефективна комуникация, ако се използва грешен тон или, ако говорещият езика не е в състояние да изгради смислено изречение (Hu, 2011). Независимо че не е от приоритетно значение за пълноценното общуване, граматиката наистина е важен аспект в обучението по чужд език (Cook, 2013). Нивото А2 от ОЕРР включва богата гама от граматически феномени, които учащите езика трябва да усвоят и да бъдат в състояние да използват ефективно (списъкът по-долу няма ограничителен характер). В контекста на изучаването на новогръцкия език като, на ниво А2 учащите следва да овладеят (да са овладели) следните граматически аспекти на езика (срвн. Αγαθός et al., 2010):

1. Спрежение на спомагателните глаголи "съм" и "имам" във всички времена (Κλίση του βοηθητικού ρήματος 'είμαι' και 'έχω' σε όλους τους χρόνους)
2. Глаголът "харесвам" + съществително (Το ρήμα μου *αρέσει* + ουσιαστικό)
3. Спрежение на глаголи от I и II група на спрежение в сегашно време – деятелен и страдателен залог (Ενεστώτας –Ενεργητική και Παθητική Φωνή α' και β' συζυγίας)
4. Лични местоимения (Προσωπικές Αντωνυμίες)
5. Съществителни имена в единствено и множествено число, в именителен, винителен и родителен падеж (съществителни имена в мъжки, женски и среден род) (Ουσιαστικά -αρσενικά, θηλυκά και ουδέτερα σε ενικό και πληθυντικό αριθμό στην ονομαστική, γενική και αιτιατική πτώση)
6. Прилагателни имена, завършващи на -ος, -η(α), -ο (Επίθετα σε -ος, -η(α), -ο)
7. Наречия завършващи на –α (Επίρρηματα σε –α)
8. Редни числителни (Τακτικά αριθμητικά)
9. Подчинително наклонение - сегашно време (Υποτακτική Ενεστώτα)
10. Наречия, изразяващи време, място, количество и начин (Επίρρηματα χρονικά, τοπικά, ποσοτικά και βεβαιωτικά)
11. Спрежение на глаголи от I и II група на спрежение в бъдеще време - деятелен залог (Κλίση ρημάτων α' και β' συζυγίας στον Μέλλοντα Στιγμιαίο και Μέλλοντα Εξακολουθητικό στην Ενεργητική φωνή)
12. Спрежение на глаголи от I и II група на спрежение в минало време – деятелен залог (Κλίση ρημάτων α' και β' συζυγίας στον Αόριστο - Ενεργητική Φωνή)
13. Повелително наклонение (Προστακτική)
14. Спрежение на глаголите, завършващи на –άμαι (Κλίση ρημάτων που λήγουν σε –άμαι)

## II Емпирични изследвания

В настоящия дисертационен труд са представени две основни емпирични изследвания като средство за постигане на поставените научноизследователски цели, а именно за очертаване на ефективността на метаезиково-опосредстваното преподаване и изучаване на чужд език като цяло, и по-специално ползата от употребата на метаезика при развиването на граматични знания по новогръцки като чужд език на ниво А2 от ОЕРР у възрастни обучавани.

По-конкретно, първото емпирично проучване, включено в този дисертационен труд, изследва въпроса дали учителите / възпитателите, преподаващи новогръцки език, трябва да използват метаезик, за да улеснят усвояването на новите езикови структури и да мотивират учащите чрез съзнателно прилагане на металингвистични стратегии да повишат качеството на своите учебни постижения. Следователно, целта на първото емпирично изследване е да определи дали металингвистично-подпомогнатото преподаване и учене на чуждия език, изразено в явното и честото използване на метаезика в образователния процес, ще доведе до по-ефективни резултати в обучението по новогръцки като чужд език на обучавани в юношеска възраст за ниво А2 от ОЕРР в сравнение с друга не-метаезиково подплатена методика, каквато предлага Комуникативния подход (или Комуникативното езиково обучение - КЕО). За целите на проучването бе проведен формиращ и констатиращ експеримент в две групи с общо 20 обучавани на юношеска възраст (от 12 до 15 годишни), изучаващи новогръцки език като чужд. Учащите бяха разделени по равно на случаен принцип в двете групи - експериментална и контролна. И в двете групи обучението / формирация експеримент се проведе по една и съща учебна програма (организирана около подбрани основни конкретни граматически аспекти от новогръцкия език, изучавани на ниво А2 от ОЕРР - вж стр. 19 от настоящия автореферат) в рамките на 3-седмична експериментална учебна фаза (т.е. обучението се провеждаше два пъти седмично, като общият брой учебни занимания бе 6, всяко с продължителност от по 40 минути) с единствената разликата, че само в обучението на субектите от експерименталната група бяха приложени принципите и стратегиите на подхода на металингвистичното преподаване и учене на чужд език. Обучението в контролната група бе проведено на базата на принципите на подхода на КЕО. В края на експерименталната фаза / формирация експеримент всички учащи бяха положени на изпит (констатиращ тест), който да оцени тяхната езикова компетентност и степента им на овладяване на граматичните знания, заложили в учебната програма за 3-седмичния експериментален цикъл на обучение. Чрез разширен количествен анализ на резултатите от експеримента беше направена оценка на ефективността на метаезиково-опосредстваният метод на преподаване и изучаване на чуждия език - новогръцки, и изведени някои важни изводи за чуждоезиковото обучение изобщо.

Второто емпирично изследване, включено в дисертационния труд, цели да определи дали професионално квалифицираните педагози, преподаващи новогръцки

като чужд език в Кипър, са специално обучени как да преподават езика като чужд. Проучването допълнително целеше да очертае техните професионални характеристики / педагогически компетенции като специалисти по чуждоезиково обучение. Беше направен и опит да се разкрият възгледите на преподавателите по чужд език за необходимостта от открито/експлицитно преподаване на граматиката на изучаващите новогръцки като чужд език за ниво А2 по ОЕРР, включително и собствената им увереност в преподаването на гръцката граматика на чужденци. Не на последно място второто емпирично изследване е опит да се идентифицират основните характеристики и нуждите / очакванията на обучаваните през погледа на техните преподаватели - т.е. целевата група възрастни обучавани в юношеска възраст, изучаващи новогръцки като чужд език. Във фокуса на внимание попада и въпросът за това кой е преобладаващият подход/подходи на преподаване, който/които преподавателите по чужд език използват при провеждане на занятията с целевата група обучавани, изучаващи новогръцки език. Не на последно място, изследването имаше за цел да проучи личните мнения на учителите за подхода/подходите, които те считат за най-ефективен/-и за изучаващите новогръцки като чужд език на ниво А2 по ОЕРР, по отношение на развитието на следните езикови параметри (в допълнение на граматиката на езика) – *гладкост на изказа, точност на изказа, лексикални ресурси и произношение*. Накрая, това изследване имаше за цел да проучи дали учителите по новогръцки език като чужд използват повече от един подход при преподаването на езика, и ако е така, да се идентифицира техният критерий / критерии при избора на конкретен подход. За постигане на гореспоменатите цели на проучването, бе проведена специална анкета с деветдесет и осем професионалисти, които преподават новогръцки като чужд език в 26 образователни институции, предлагащи курсове по новогръцки като чужд език в четири основни градове на Кипър. Участниците в представителната извадка са попълнили кратък въпросник, специално предназначен за целите на това изследване. Въпросникът разкрива както количествени, така и качествени данни за обекта на изследването, които са анализирани с различни методи, а именно, анализът на числовите данни е направен главно чрез метода на описателната статистика, докато анализът на текстовите данни се основава на тематично-аналитичен индуктивен подход.

### **1. Проучване 1: Ефективност на метаезика в обучението по новогръцкия като чужд език**

Двадесет млади непълнолетни юноши (на възраст между 13 и 15 години), изучаващи новогръцки език като чужд на ниво А2 от ОЕРР, бяха подбрани от цялата префектура и град Никозия за участие в 3-седмично експериментално проучване с формираща фаза (обучаващ експеримент) и констатираща фаза (финален тест). Сред критериите за подбор на участниците в изследването бяха следните изисквания: (1) да са на възраст между 13 и 15 години, (2) да изучават новогръцки език като чужд, (3) да

владеят чуждия език на ниво А1 от ОЕПР, (4) да не са започнали изучаването на новогръцки език на ниво А2 от ОЕПР, (5) да имат общ успех от изучаваните в училище предмети не по-нисък от 15 /при горна граница 20/ или еквивалентен бал, (6) да имат оценка не по-ниска от 15 /при горна граница 20/ от изкарания курс по новогръцки език на ниво А1 (или еквивалентен успех), (7) да са с английски език като майчин език. От проучването бяха изключвани обучавани с диагностирани специални образователни потребности или други проблеми в развитието; обучавани-билингви, които владеят еднакво добре новогръцки и английски език (двата езика във фокуса на внимание в настоящето изследване); обучавани, които са живяли в Кипър повече от година, и не на последно място, такива, които са с майчин език разлчен от английския. От всички родители на участниците в изследването е получено информирано съгласие за тяхното участие във формиращия и констатиращия експеримент.

Субектите в изследването бяха разделени по равно в две рендомизирани на случаен принцип групи. Двете групи бяха обучавани по еднаква учебна програма (по отношение на езиковото съдържание - вж. Таблица 1 по-долу) с тази разлика, че учащите в група А (експерименталната група) бяха подложени на метаяезиково-подпомогнато преподаване и изучаване на новогръцки като чужд език. Учащите в група В (контролната група) бяха подложени на обучение, базирано на Комуникативния подход (КЕО), който е често използван в наши дни при изучаването на чужди езици, като в учебния процес бяха използвани и различни образователни софтуерни пакети (вкл. интернет-базирани пакети за обучение по чужд език).

Таблица 1 *Разпределение на материала от учебната програма по време на експеримента*

Седмица	Урок номер	Учебно съдържание
седмица 1	Урок 1	съществителни имена в ед. ч. и мн. ч.
	Урок 2	прилагателни имена в ед. ч. и мн. ч.
седмица 2	Урок 3	спомогателни глаголи в сегашно и минало време
	Урок 4	Спрежение на глаголите в сегашно време
седмица 3	Урок 5	Спрежение на глаголите в минало време
	Урок 6	<b>Преговор</b>

Урочните планове за учебните занятия в двете групи бяха разписани подробно и предоставени на учителите предварително за запознаване и подготовка (копия на английски език са приложени в самата дисертация). В края на експерименталната фаза / формиращия експеримент, обучаваните и от двете групи бяха подложени на кратък писмен тест за измерване на учебните постижения (т. нар. "performance test" / РТ), съдържащ 20 айтъма - езикови въпроси, свързани с граматиката от преподаваната учебна програма.

Като цяло, получените резултати от анализа на емпиричните данни показват, че изучаващите новогръцки език, подложени на метаезиково-опосредствано обучение, отбелязват значително по-добри резултати в повечето от целевите езикови области, обхванати от РТ, отколкото обучаваните, които не са подложени на такъв метод за преподаване и изучаване на чуждия език. В действителност, различията между резултатите на двете експериментални групи на теста за постижения е подчертано статистически значима, със среден до силен ефектен размер.

Таблица 2 *Independent sample t-test: Различия в резултатите на двете експериментални групи на теста за постижения*

Variable	Results					
	Group Difference		Group A		Group B	
	$t(df)^1$	$p^{**}$	$M^2$	$SD^3$	$M^2$	$SD^3$
PT scores	3.42 (18)	0.003	15.4	1.08	13	1.94

Notes

<sup>1</sup> $t$  = test statistic ;  $(df)$  = (degrees of freedom), <sup>2</sup> $M$  = mean, <sup>3</sup> $SD$  = Standard Deviation, <sup>\*\*</sup> $p$  =  $p$  value

Следва да се отбележи обаче, че макар и нивото на трудност на теста за постижения да бе контролирано, цялостните резултати на двадесетте обучавани бяха по-ниски от очакваните (т.е. имаха под 15 правилни отговора от общо 20).

Таблица 3 *Общи резултати на обучаваните на теста за постижения*

Measures	Scores
Overall Performance Test Score	14.2 ± 1.96
Overall Female Scores	14.6 ± 2.02
Overall Male Scores	13.6 ± 1.85
<i>Overall Scores per test domain</i>	
Nouns and Adjectives	2.9 ± 0.97
Auxiliary verbs in the Present tense	2.8 ± 0.83
Auxiliary verbs in the Past tense	2.7 ± 0.98
Verbs in the Present tense	3.2 ± 0.81
Verbs in the Past tense	2.7 ± 1.23

Notes:

<sup>1</sup>Data is presented as a mean ( $M$ ) ± standard deviation ( $SD$ ) or as  $n$  (%), where  $n$  = number of participants and (%) = the frequency in percentage

Такъв резултат може би се обяснява с факта, че учащите не бяха изрично подготвени и предупредени за теста в края на обучението си. С други думи, тъй като те не са били уведомени за предстоящия тест, те вероятно не са имали възможност за преговор на граматиката, която бяха изучили по време на формирания експеримент. Едно от предимствата на такава тактика за провеждане на проучването (т.е. невъзможността учениците да преговорят у дома, това което са научили в продължение на цялата 3-седмична експериментална фаза) е, че при РТ се проявява тяхното истинско разбиране за изучените граматически структури и правила и се измерват граматичните знания, развити в резултат на единия или другия метод на



чуждоезиково обучение. Иначе казано, беше сметено, че по този начин ще бъде възможно да се измери "чистата" ефективност на даден метод на обучение, без данните от изследването да се изкривят в следствие на допълнителните усилия, които учащите биха самостоятелно положили да усвоят застъпената в програмата граматика. Трябва да се отбележи, обаче, че учителите и на двете групи са преговорили всички изучени граматични аспекти от цялата учебна програма на формиращия експеримент по време на последното занимание (т.е. урок / занимание 6), прилагайки съответната методика на обучение, приложена в тяхната група (т.е. учители в Група А преговарят граматиката от учебната програма като използват дейности, базирани на металингвистичната парадигмата, а учителите в Група В преговарят граматиката от учебната програма, прилагайки подхода на КЕО).

Извършените корелационни анализи на данните от теста не показаха статистически значима връзка между резултатите на учениците и тяхната възраст, обща образователна подготовка и входно ниво на владение на новогръцки език. С други думи резултатите от теста не са повлияни от тези фактори и могат да се считат изцяло резултат на проведения формиращ експеримент.

Таблица 4 Корелационни анализи на резултатите от теста

Correlations				
	Variables			
	PT <sup>1</sup>	Age <sup>2</sup>	School Competence <sup>3</sup>	Linguistic Competence <sup>4</sup>
PT <sup>1</sup>				
$r^{**}$	1	0.25	0.13	0.18
$p^*$		0.30	0.60	0.46
Age <sup>2</sup>				
$r^{**}$	0.25	1	-.042	0.12
$p^*$	0.30		0.87	0.62
LA <sup>3</sup>				
$r^{**}$	0.13	-0.04	1	-0.11
$p^*$	0.69	0.86		0.64
FL Competence <sup>4</sup>				
$r^{**}$	0.16	0.12	-0.11	1
$p^*$	0.46	0.62	0.64	

Notes:

$r^{**}$  = Pearson's correlation;  $p^*$  = p value, significance; <sup>1</sup>PT = Performance Test; <sup>2</sup>Age = Age of participants; <sup>3</sup>Linguistic Aptitude as demonstrated by learners' mark in school; <sup>4</sup>Foreign Language competence in Modern Greek as demonstrated by their A1 CEFR level mark

Въпреки статистически значимите резултати от РТ по отношение ефективността на метаезиково-подпомогнатото обучение върху усвояването на чуждия



език (в частност новогръцки), бяха проведени допълнителни анализи с цел да се проучи по-подробно кои аспекти от лингвистичните феномени, залегнали в учебната програма на това експериментално изследване, бяха по-ефективно научени от обучаваните чрез приложението на двата въпросни подхода за чуждоезиково обучение. Интересно е да се отбележи, че се появиха известни отклонения от общата тенденция в резултатите. Като цяло, резултатите от анализа на данните потвърждават, че метаезиково-базираното преподаване и изучаване на новогръцки език като чужд, допринася за по-ефективното и правилно заучаване на голяма част от лингвистичните феномени, включени в учебната програма на това изследване, но не на всички от тях.

По-конкретно, резултатите от изследването показват, че обучаваните, които са били подложени на подхода на комуникативно ориентираното езиково обучение (КЕО), са се справили значително по-добре в онази област на теста за постижения (PT), която е свързана с проверката на граматическите им познания за съществителните и прилагателните имена в новогръцкия език в сравнение от участниците в експерименталната група с метаезиково-подпомогнато преподаване и изучаване на езика.

Таблица 5 *Independent sample t-test: Различия в граматичните познания за съществителните и прилагателните имена в новогръцкия език между обучаваните в двете групи*

Variable	Results					
	Group Difference		Group A		Group B	
	$t(df)^1$	$p^*$	$M^2$	$SD^3$	$M^2$	$SD^3$
Nouns and Adjectives - PT Domain (sub-) scores	2.65 (18)	0.02	2.4	0.97	3.4	0.70
<i>Notes</i>						
<sup>1</sup> $t$ = test statistic ; (df) = (degrees of freedom), <sup>2</sup> $M$ = mean, <sup>3</sup> $SD$ = Standard Deviation, <sup>*</sup> $p$ = $p$ value						

Въпреки, че подобни резултати не се очакваха, те вероятно могат да бъдат обяснени със сложната граматическа и морфологична структура на съществителните и прилагателните имена в новогръцкия език. Аналитично погледнато, новогръцкият е падежен език, в който съществителните имена са определени за един от трите граматически рода: мъжки, женски или среден род (Holton et al., 1997). При изучаването на граматическия род на съществителните имена в новогръцкия език като чужд, особено на ниво начинаещи, определянето на рода на имената в езика е най-голямото предизвикателство, с което учащия не би могъл да се справи, освен ако не го запомни такъв какъвто е (т.е. да разчита на собствената си памет за наизустяване на езиковите факти и на повтарянето като папагал, като техника за тяхното практикуване и автоматизиране). Може да се каже, че такава стратегия за учене (т.е. стратегия, която разчита само на паметта) е от съществено значение при усвояването на системата за рода в езика (граматичната категория род), като не съществуват правила, които да обяснят рода на съществителното име (такива правила произтичат от древната форма на езика, но това изисква по-напреднали филологически познания, с които е неуместно

да бъдат занимавани обучаваните). Въпреки съществуването на закономерности за рода в окончанието на думата и специфични морфологични маркери за род при съществителните имена в новогръцкия, както във френския или в българския език, се счита, че неестествените носители на езика рядко са в състояние да определят рода, дори и когато са доста опитни и владеят чуждия език сравнително добре (Carroll, 1989; Holmes & Dejean De La Bâttie, 1999). Такъв парадокс съществува в други индоевропейски езици, като например в италианския и френския език, въпреки че средният граматичен род не съществува в гореспоменатите езици (Cacciari et al., 1997; Clark, 2010). При метаезиково-подпомогнатото чуждоезиково обучение по принцип, както и при обучението в експерименталната група от това изследване, подходът към изучаването на съществителните имена в новогръцкия език се базира на няколко изрични, явно поднесени правила, като например за определянето на една дума като съществително име (т.е. разпознаване, че тя означава човек, животно или предмет), за определяне на неговия граматичен род въз основа на морфологичната му структура (напр. съществителни имена в новогръцки език с окончание -ος обикновено са от мъжки род, докато с окончание -ο обикновено са от среден род), а след това и на числото на съществителното име (т.е. единствено или множествено число) и неговия падеж (т.е. именителен или родителен). Въпреки усилията на експлицитното преподаване и изучаване на тези явления, липсата на ясни правила, които да опишат естеството на съществителното име от гледна точка на това как се формира рода му, изглежда е облагодетелствала учащите от група В, при които е използван комуникативният подхода. При КЕО подхода, съществителните имена се преподават по дефиниция динамично и интерактивно, което позволява формирането на визуални асоциации и представи за граматическите параметри на думите по един по-естествен начин. Например, съществителното "стол" се свързва с образ чрез картина, изобразяваща стол. Съществителното име, което е от женски род в новогръцкия, не се подлага на открит, експлицитен граматически анализ, но независимо от това, благодарение на интерактивните упражнения по време на заниманията, обучаваните изграждат онагледени модели за граматичната категория род на база предоставените примери (например, когато се преподава съществителното име от женски род, на неговата картинка се представя и образа на жена, а когато съществително име е от мъжки род, се показва мъж на същата картина; когато съществителното е от среден род, на картинката се поставя изображение на предмет). По този начин, подходът на КЕО позволява на учащите да правят връзки и образуват лексикални "групи" и / или да усвоят семантичното съдържание (семантичните компоненти) на съществителните имена, застъпени в учебната програма, които не могат да бъдат образувани по друг начин, освен по пътя на асоциацията. Изглежда, следователно, че умението за правилното определяне на граматическия род на съществителните имена, включително и на тяхното склонение в родителен падеж, е изградено от учащите от контролната група по имплицитен, индуктивен начин. Данните сочат, че носителите на

език, в който е застъпена формално или по естествен начин категорията граматически род, обикновено я усвояват имплицитно през целия си живот, като разчитат на преценката си за това дали съществителните означават одушевени [лица] / неодушевени [предмети] и/или дали така съществителното им "звучи добре" или им "звучи странно" (Rajiv, 2013). Освен това, тъй като в английския език (който е роден език на участниците в този експеримент) родът не е граматична категория (а по-скоро семантична, като на английски език род имат най-вече местоименията и притежателните определителни думи), както е в новогръцкия език, изглежда, че метаязиково-опосредстваното обучение не е успяло да даде на обучаваните основа за формиране на необходимите асоциации и представи и/или конкретни експлицитни знания, свързани с някои отличителни черти на съществителните имена. Същото се отнася и за усвояване на граматическите категории на прилагателните имена в новогръцкия език. Въпреки, че учащите в металингвистичната група на това проучване изучаваха тези явления експлицитно, липсата на подобни правила в родния им език (и следователно невъзможността да се направи положителен езиков трансфер на базата на езиковата аналогия) изглежда облагодетелства учащите от контролната група с КЕО подхода и те успяха да формират по-силни асоциации / семантични представи за това, което са чули, видели и продуцирали. За съжаление, това проучване не включва качествени методи за събиране на данни, така че тук сме ограничени в изводите относно това какво прави металингвистичния метод по-малко ефективен при изучаването и правилната употреба на съществителните и прилагателните имена в новогръцкия език като чужд на ниво A2 от ОЕПР.

Освен отклоненията от общата тенденция при знанията в областта на съществителните и прилагателните имена в новогръцкия език, между учащите, разпределени в експерименталната група с металингвистично преподаване и учене на чуждия език и тези, разпределени в контролната група с комуникативен подход на обучение, не се наблюдават особени, статистически значими различия в резултатите, показани на РТ при оценяването на знанията им в областта на глаголите в новогръцкия език в сегашно време.

Таблица 6 *Independent sample t-test: Различия в граматичните познания за спрежението на глаголите в сегашно време в новогръцкия език между обучаваните в двете групи*

Variable	Results					
	Group Difference		Group A		Group B	
	$t$ (df) <sup>1</sup>	$p$ <sup>2</sup>	$M$ <sup>2</sup>	$SD$ <sup>3</sup>	$M$ <sup>2</sup>	$SD$ <sup>3</sup>
Verbs in the Present Tense - PT Domain (sub-) scores	1.4 (18)	0.18	2.9	0.74	3.4	0.84
<u>Notes</u>						
<sup>1</sup> $t$ = test statistic ; (df) = (degrees of freedom), <sup>2</sup> $M$ = mean, <sup>3</sup> $SD$ = Standard Deviation, <sup>2</sup> $p$ = $p$ value						

Отново, тези резултати от проучването се оказват различни от очакваните. С други думи, заключенията от анализа на данните от констатиращия финален тест показват, че и двете групи в изследването отбелязват приблизително еднакви резултати на тези елементи от проверката. Въпреки че няма доказателства, които да сочат причината за постигнатите резултати, трябва да се отбележи, че обучаваните в металингвистичната група отбелязват малко по-високи резултати от тези на участниците в групата с КЕО подхода, независимо че тази разлика е незначителна и статистически незначима. В този смисъл резултатите от теста потвърдиха, че и двата въпросни подхода на чуждоезиково обучение са еднакво ефективни за изучаване на гореспоменатото граматическо явление (сегашно време на глаголите), подчертавайки факта, че да се установи по убедителен начин ефективността от използването на метаезика в преподаването и изучаването на втори / чужд език е по-сложно начинание от очакваното. Резултатите от изследванията, представени в този и в предишния параграф, поставят на преден план въпроса дали метаезиково-опосредстваното обучение трябва да бъде прилагано като единствен инструмент в процеса на преподаване и изучаване на чуждия език или като инструмент, който трябва да се прилага при конкретните обстоятелства (т.е. само за определени по-специфични синтактични и морфологични граматически единици и някои други езикови феномени), наред с другите, по-комуникативно ориентирани инструменти и стратегии за по-бързо и директно усвояване на езика. Налага се усещането, че са необходими допълнителни емпирични изследвания в тази насока, които да хвърлят повече светлина по въпроса и да доведат до повече разяснения.

По отношение на останалата част от езиковите феномени, разгледани в настоящото изследване, резултатите от научния експеримент показаха по-значителен успех на метаезиково-подпомогнатото преподаване и учене на чужд език. Учащите, подложени на чуждоезиково обучение, в което се използват стратегии за преподаване и учене, основани на употребата на метаезика, отбелязват забележително по-високи резултати на РТ в редица области от изучаваната граматика от тези, които са подложени на КЕО подхода, а именно в знанията за спомагателните глаголи в сегашно време, спомагателните глаголи в минало време и образуването на формите на глаголите в минало време като цяло.

Таблица 7 *Independent sample t-test: Различия в граматичните познания за спомагателните глаголи в сегашно време в новогръцкия език между обучаваните в двете групи*

Variable	Results					
	Group Difference		Group A		Group B	
	$t$ (df) <sup>1</sup>	$p$ <sup>2</sup>	$M$ <sup>3</sup>	$SD$ <sup>3</sup>	$M$	$SD$ <sup>3</sup>
Auxiliary Verbs in the Present Tense - PT Domain (sub-) scores	2.4 (18)	0.03	3.2	0.63	2.4	0.84

Notes

<sup>1</sup> $t$  = test statistic ; (df) = (degrees of freedom), <sup>2</sup> $M$  = mean, <sup>3</sup> $SD$  = Standard Deviation, <sup>4</sup> $p$  =  $p$  value

Таблица 8 *Independent sample t-test: Различия в граматичните познания за спомагателните глаголи в минало време в новогръцкия език между обучаваните в двете групи*

Variable	Results					
	Group Difference		Group A		Group B	
	$t(df)^1$	$p^{**}$	$M^2$	$SD^3$	$M^2$	$SD^3$
Auxiliary verbs in the Past	4.6 (18)	0.000	3.4	0.70	2	0.67
Test – PT Domain (sub-) scores						

Notes

<sup>1</sup> $t$  = test statistic ; (df) = (degrees of freedom), <sup>2</sup> $M$  = mean, <sup>3</sup> $SD$  = Standard Deviation, <sup>\*\*</sup> $p$  =  $p$  value

Таблица 9 *Independent sample t-test: Различия в граматичните познания за спрежението на глаголите в минало време в новогръцкия език между обучаваните в двете групи*

Variable	Results					
	Group Difference		Group A		Group B	
	$t(df)^1$	$p^{**}$	$M^2$	$SD^3$	$M^2$	$SD^3$
Verbs in the Past Tense - PT Domain (sub-) scores	4.3 (18)	0.000	3.5	1.08	1.8	0.63

Notes

<sup>1</sup> $t$  = test statistic ; (df) = (degrees of freedom), <sup>2</sup> $M$  = mean, <sup>3</sup> $SD$  = Standard Deviation, <sup>\*\*</sup> $p$  =  $p$  value

Анализът на данните от това изследване показва наличие на серия от значими разлики в стандартизираните средни стойности за отделните под-групи от граматични знания, проверени чрез РТ, между резултатите на обучаваните от двете групи в изследването, включително и висока статистическа значимост за всяка от тези тествани променливи величини. Изглежда, че учащите, изложени на метаезиково-подпомогнатото обучение, усвояват и систематизират знанията си за механизма на езиковата структура и я научават по-ефективно, отколкото тези, които са изучавали същите граматични явления чрез метода на КЕО. Освен това, трябва да се отчете и фактът, че спомагателните глаголи, както в сегашно, така и в минало време, включително употребата на сегашно и минало време като цяло, са граматични явления, с които обучаваните на тази възраст са били запознати и в училище (на практика, това важи за всички участници в настоящото експериментално изследване). Такива граматически явления не се считат за лесни за научаване, тъй като те изискват концептуализация на сложни граматически аспекти, като подчинени изречения за време, неправилни форми и изключения, фразеологични глаголи, словообразуване, както и някои други различия сред видовете глаголи. Едно възможно обяснение на ефективността на метаезиково-подпомогнатото преподаване и учене на чужд език може да се открие във факта, че опитът на обучаваните от изучаването на английски език (който е роден за тях) в металингвистични условия (т.е. формално, в училище) ги мотивира да приемат с положителна нагласа същите условия при изучаването и на

втория/чуждия език - новогръцки. Тъй като метаезикът предполага да се говори за и да се обяснява самия език, дори е възможно експлицитните/ декларативните знания за даден граматичен феномен във втория / чуждия език да са допринесли за разясняването на значението и употребата на аналогичната граматична структура на майчиния език, като това на свой ред води до по-добро осмисляне и разбиране на характера на езика като структурирана система и до формиране на генерични езикови умения (т.е. общоезикова компетентност). Трудно е да се разберат механизмите на метаезиково-подпомогнатото обучение, като при по-нататъшните изследвания е необходимо да бъдат взети под внимание и редица други променливи, които влияят върху резултатите от него, за да бъде по-добре осмислена неговата същност. Все пак може да се твърди, че метаезикът подпомага изграждането на връзки с майчиния език и/или допринася за преноса на знания за езика от майчиния език на езика-цел (т.е. налице е т.нар. "езиков трансфер" - прехвърляне на езикови познания от единия на другия език). По-нататъшни изследвания от невро-психолингвистично естество биха могли да изяснят механизмите на ефективността от използването на метаезика при езиковото усвояване като цяло и развиването на обща езикова компетентност (независимо от езика, който се изучава).

Въпреки амбициите на автора на това проучване за качество на постигнатите резултати в хода на изследването, тук следва да бъдат разгледани няколко негови ограничения. Първо, в това проучване е използван най-простия експериментален формат, който не може да вземе под внимание информация от входа на изследването, събрана от първичен констатиращ тест, предхождащ същинската експериментална фаза - като средство за определяне и гарантиране на съпоставимостта на групите в експеримента (Trochim, 2006). Въпреки това ограничение на експерименталния формат, проведеният финален констатиращ тест в двете разделени на случаен принцип групи, участвали във формиращия експеримент (т.е. в експерименталната и в контролната група) компенсира изцяло тези негативи на експерименталната постановка - принципно приложеният експериментален формат се счита за един от най-ефективните при изследването на причинно-следствените връзки между явленията (в случая на хипотезата, че използването на метаезика в процеса на преподаване и изучаване на чужд език води до по-добра езикова компетентност и по-висока ефективност на езиковите знания). В допълнение, такъв формат на изследването не застрашава валидността на експерименталните данни, поради използването на контролна / сравнителна група, която по дефиниция е равнопоставена на експерименталната по всички параметри, с изключение на изследваната променлива - употребата на метаезик при чуждоезиковото обучение (Shadish et al., 2002; Trochim, 2006; Shuttlesworth, 2009). В същия ред на мисли, тъй като идеята на експерименталната постановка в настоящото проучване не предполага сравнението на езиковата компетентност на обучаваните на входа с тази на изхода (т.е. преди и след формиращия експеримент), събирането на подобни данни от първоначален

констатиращ тест не се налага. В действителност, съпоставимостта на групите в това проучване (т.е. тяхната хомогенност) - на контролната и на експерименталната група - е гарантирана чрез запазване на константни данните от изходната информация за субектите в тях, свързана с възрастта на учениците, степента им на училищно образование (в това число и способност за учене / когнитивни нагласи) и ниво на чуждоезикова компетентност по отношения на новогръцкия. Тази информация не се разглежда отново в края на експеримента, тъй като не се очаква тя да се промени след фазата на 3-седмичното експериментално обучение. Затова вместо сравнение на резултатите на обучаваните на входа и изхода, финалният констатиращ РТ, обхващащ специфичните граматически явления, преподавани на учащите в рамките на това проучване по време на формиращия експеримент, се разглежда като по-точен начин за оценяване на тяхното представяне и отчитане на ефективността на използваната методика. Затова гореспоменатият тест се провежда с участниците в двете групи само в края на експерименталната процедура. На тези основания използваната експериментална постановка (финален констатиращ тест, проведен в две съпоставими групи - експериментална и контролна) се счита за най-подходящата и точна процедура за целите на това проучване.

Въпреки очертаното ограничение на това изследване, то има няколко предимства, които трябва да бъдат изтъкнати. Това е първото проучване, към днешна дата, което използва систематичен и аналитичен подход в оценката на това дали метаезиково-опосредстваното преподаване и изучаване на чужд език (такъв, какъвто е новогръцкият език от гледна точка на високо развита му граматическа структура) може да допринесе за по-ефективното му изучаване, като статистическата обработка на данните от изследването и направените изводи на база сравнение на резултатите от РТ на участниците в двете групи (т.е. група А с металингвистичен подход на езиково обучение и група Б с комуникативно-ориентирано езиково обучение) потвърждават по значим начин и до голяма степен тази първоначална хипотеза. Всички материали, използвани по време на формиращия експеримент и крайния констатиращ тест са базирани на изследователски данни и подплатени от педагогическите принципи на съвременното ЧЕО. Уникалността на това проучване се дължи и на приложения систематичен подход за контрол на експерименталната постановка за постигане на по-висококачествени и валидни резултати, а именно контрол на онези методологически аспекти на изследването, които биха могли да минимализират или да застрашат точността на резултатите, като контрол върху нивото на трудност на РТ, ефективност на учителите в двете групи (т.е. тяхното стриктно придържане към методическите принципи, които следва да бъдат приложени във всяка от двете експериментални групи), взаимодействие между учителите и учениците, учебна среда, специфичните критерии за подбор на субектите от изследваната популация, и еднородност на експерименталната и контролната групи по отношение на важни за изследването



параметри, като възраст, ниво на чуждоезикова компетентност и степен на училищно образование.

За да се потвърдят резултатите от това изследване, са необходими допълнителни по-широкообхватни изследвания, както с повече участници в експерименталната постановка, така и по отношение гамата от изследвани езикови явления. С други думи, в последващите проучвания по въпроса могат да се приложат и други видове експериментални процедури (напр. *Randomized Control Trials* за осъществяване на констатиращата проверка на случаен принцип) с повече от две групи за сравнение, като се оцени ефективността на метаезиково-подпомогнатото преподаване и изучаване на чужд език при широк спектър от различни езикови / граматически (морфологични и синтактични) феномени. По този начин, по-нататъшните изследвания ще бъдат в състояние да докажат дали метаезиково-опосредстваното чуждоезиково обучение е ефективно като цяло или може би е по-ефективно само при изучаването на конкретни езикови явления (например би могло да се направи сравнение за ефективността на металингвистичния подход при преподаване и изучаване на сегашно време с приложението на същия метод за усвояване на бъдеще време или членуването). На трето място, необходими са допълнителни етнографски проучвания, които да съберат качествени (не количествени) изследователски данни по разглежданата тема, като напр. сравнение и съпоставка на възгледите на учащите и техните индивидуални предпочитания по отношение на стиловете/методите на преподаване и изучаване на чуждия език, базирани съответно на употребата на метаезик или на други, не-метаезикови стратегии. На четвърто място, по-нататъшните изследвания трябва да сравнят металингвистичните стратегии на преподаване и изучаване на чуждия език с различни други образователни подходи в чуждоезиковото обучение на юношите / по-младите учаци, за да се потвърди ефикасността на метаезиково-подпомогнатото преподаване и изучаване на чужд език в сравнение с по-широк спектър от подходи (т.е. не само в сравнение с подхода на КЕО). На последно място, от първостепенно значение за последващите проучвания е да се изследва ефективността на метаезиково-опосредстваното преподаване и изучаване на чужд език в реален контекст и учебна среда, с цел изследване на ефективността му в естествената му среда (например в контекста на училищното образование).

## **2. Проучване 2: Представите на преподавателите по новогръцки език за ефективно преподаване и изучаване на чуждия език**

За настоящето емпирично изследване бяха използвани комбинация от изследователски методи. То имаше за цел да установи дали лицата, преподаващи новогръцки като чужд език, са специално обучени и подготвени да преподават езика като чужд, както и да очертае професионалните им характеристики и педагогически компетентности. В проведената за целта анкета бяха обхванати 98 практикуващи



преподаватели от Кипър по новогръцки език като чужд. Анализът на резултатите от проучването показва, че по-голямата част (56.1%) от професионално квалифицираните педагози, преподаващи новогръцки като чужд език, не са били специално обучени да преподават езика като чужд, въпреки че мнозина от тях (43.8%) имат известна специална подготовка в областта на методиката на чуждоезиковото обучение и/или за преподаване на новогръцки език като чужд. Данните от изследването сочат още, че по-голямата част от специалистите, които преподават езика, притежават професионална квалификация, придобита като втора специалност - филология, литература или история, в допълнение на лингвистиката / лингвистичната подготовка.

Таблица 10 *Общи характеристики на преподавателите по новогръцки език като чужд*

Measures	Scores
<i>Demographic Information</i>	
Years of Teaching	9.09 ± 5.5
Teaching and Tutoring	90 ± 91.4%
Place: Limassol (Nicosia)	41 ± 41.8% (33 ± 33.7%)
Institution: Language Learning Centre (Home)	55 ± 56.1% (23 ± 23.5%)
Levels of Teaching: A2 and B1 (All)	44 ± 44.9% (26 ± 26.5%)
<i>Qualification Background</i>	
Secondary Education with background in either Philology; Literature Studies; History Studies; Linguistics	38 ± 38.8%
Secondary or Middle Education with specialization in teaching foreign languages (no Modern Greek specialization)	7 ± 7.1%
Secondary Education with background in either Byzantine Studies; Classic Greek Studies; Philosophy	17 ± 17.3%
Foreign language Specialization (Modern Greek in particular) - Teaching Modern Greek to Speakers of Other Languages	36 ± 36.7%
<i>Notes:</i>	
<sup>1</sup> Data are presented as a mean ( <i>M</i> ) ± standard deviation ( <i>SD</i> ) or as <i>n</i> ± %, where <i>n</i> = number of participants and “%” = the frequency in percentage	

Интересно е също да се отбележи, че по-голямата част от участниците в изследването преподават новогръцки като чужд на учащи езика за нива А2 и В1 от ОЕПР

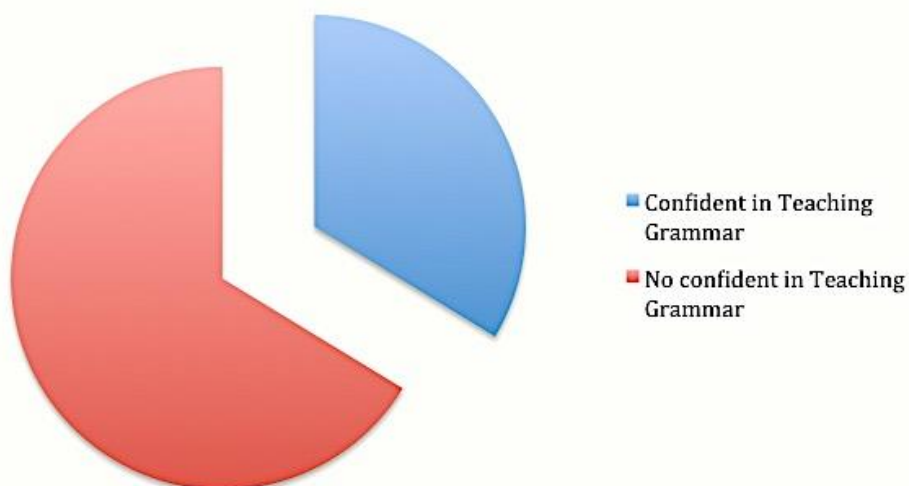
(44 ± 44.9%), а една по-малка част от тях преподават езика като чужд на всички нива от ОЕПР (26 ± 26.5%).

Това проучване също така се опитва да разбере възгледите на преподавателите по новогръцки като чужд език за необходимостта от изучаване на граматика от обучавани на ниво А2 от ОЕПР, включително тяхната увереност при развиването на граматични познания учащите езика. Емпиричните данни сочат, че почти всички учители (98%), включени в изследваната извадка, считат, че преподаването на граматика на учащите от ниво А2 от ОЕПР е изключително важно (вж. Графика 1).



Graph 1. Participants Responses regarding their views on the necessity of grammar amongst the learners in the A2 CEFR level

Показателно е, обаче, че по-голямата част от тях (66.3%) съобщават, че не се чувстват уверени при преподаването на граматика на обучаваните от ниво А2 на ОЕПР (вж. Графика 2).



Graph 2. Participants Responses in relation to perceived confidence in teaching Modern Greek grammar to learners in the A2 CEFR levels

Такива констатации са в синхрон с подобни изследвания в методическата литература, които също отчитат, че по-голямата част от учителите по английски език например не се чувстват уверени в преподаването на английската граматика, макар че необходимостта от нейното последователно и систематизирано изучаване е високо призната (Macken-Horarik, Love & Unsworth, 2011). Доколкото ни е известно, в достъпната методическа литература няма емпирични данни относно увереността от страна на учителите по новогръцки (като чужд език) да преподават граматиката на чужденци. Следователно, това е първото проучване към днешна дата, което изследва количествено и качествено този феномен.

Освен това, настоящото емпирично изследване имаше за цел да проучи характеристиките на изучаващите новогръцки език като чужд, през погледа на техните преподаватели. Според резултатите от анкетата, по-голямата част от хората, които учат новогръцки като чужд език, са имигранти от не-европейски страни, които искат да си намерят работа в Кипър ( $38 \pm 38.8\%$ ) или граждани на ЕС, които искат да се установят в Кипър ( $36 \pm 36.7\%$ ). Тук е мястото да отбележим, че мигрантите от не-европейските страни, които проявяват интерес към усвояването на новогръцки език, са главно възрастни обучавани, а тези от страните на ЕС - основно непълнолетни юноши в ученическа възраст (представителната извадка в първото проучване е взета именно от тази по-голяма група изучаващи новогръцки език като чужд).

Друг важен аспект в това проучване бе да се разкрие какви са преобладаващите методи за чуждоезиково обучение, използвани от учителите по новогръцки като чужд език. Резултатите показват, че преобладаващият подход, възприет от тези учители, е комуникативно-ориентираното езиково обучение ( $40 \pm 40.8\%$ ), следван от комбинация на същия с металингвистичния подход на преподаване и изучаване на чужд език ( $19 \pm 19.4\%$ ). Много малка част от преподавателите използват граматико-преводния метод или комбинация на комуникативния подход и аудиолингвистичния метод.

Таблица 11 *Преобладаващите методи за чуждоезиково обучение, използвани от учителите по новогръцки като чужд език*

Measures	Scores
Communicative Approach	$40 \pm 40.8\%$
Communicative Approach combined with the Metalinguistic Approach	$19 \pm 19.4\%$
Meta-linguistic Approach	$14 \pm 14.3 \%$
Grammar Translation Approach (Communicative Approach combined with the Audiolingual Approach)	$6 \pm 6.1\% (6 \pm 6.1\%)$

Notes:

<sup>1</sup>Data are presented as  $n \pm \%$ , where  $n$  = number of participants and “%” = the frequency in percentage

Допълнителна обработка на количествените данни от анкетата показва, че учителите, преподаващи новогръцки език конкретно за нива A2 и B1 на OEPP, избират като водеща методика предимно комбинацията от комуникативния и металингвистичния подход, докато металингвистично-подпомогнатото преподаване и изучаване на чуждия език се практикува предимно от учители, преподаващи на по-високите нива на OEPP.

Таблица 12 *Корелация между метод на преподаване и ниво на преподаване*

CEFR Levels	Prevalent Predominant Teaching Approaches
A1	Communicative Approach
A2	Communicative combined with Metalinguistic Approaches
B1 - B2	Communicative combined with Metalinguistic Approaches
C1 - C2	Metalinguistic Approach
<i>Notes:</i>	
<sup>1</sup> Data are presented as a cumulative summary of CEFR levels reported based on the participants of the study	

Допълнително обработване на емпиричните данни показва определена зависимост между избора на подход за чуждоезиковото обучение в практиката, годините професионален опит на учителите и академичното им образование / професионалната им подготовка. По-конкретно, анализът на резултатите от проучването показва, че по-голямата част от учителите с необходимата професионална квалификация в преподаването на чужд език и/или в преподаването на новогръцки език като чужд, избират комбинацията от комуникативния и металингвистичния подход в тяхната методика на преподаване. Интересното е, че същите преподаватели имат и по-дългогодишен опит в преподаването. Независимо от това, въз основа на интерпретацията на целия набор от данни, бе установено, че учителите с най-дълъг преподавателски опит използват метода на металингвистично-подпомогнатото чуждоезиково обучение като преобладаващ подход в обучението по новогръцки като чужд език. Педагозите с по-малко години професионален опит избират или комуникативния подход или не определят като преобладаващ нито един конкретен подход в своята преподавателска практика. Тези констатации са от особено значение, тъй като демонстрират, че учителите с по-малко опит избягват да използват подхода на металингвистично-опосредстваното преподаване и изучаване на чужд език. С други думи може да се твърди, че наред с необходимата специализирана професионална подготовка за преподаване на новогръцки като чужд език, дългогодишният опит в преподаването на чуждия език дава на учителите увереност при преподаването на граматика и развиване на граматичните занятия на учащите.

На качествените данни от анкетата бе направен тематичен анализ с цел идентифициране на критерия / критериите, които преподавателите прилагат при избора на повече от един подход в тяхната методика на преподаване на новогръцки като чужд

език. Причината този анализ да не се прави с данните, получени от всички участници в анкетата, е свързана с целта на това научно изследване да се извлече повече информация само от онези преподаватели, които прилагат принципите на гъвкавост и адаптивност в преподаването (Hinkel and Fotos, 2001). Нека припомним, че в методическата теория прилагането на един единствен подход в преподаването се разглежда като не-добра педагогическа практика; преподавателите се насърчават непрекъснато да адаптират преподавателските си стратегии и да ги съобразяват с нуждите на обучаваните. Всички педагогически теории в съвременното образование и практиката на чуждоезиковото обучение са насочени към учащите; следователно една добра и ефективна методика на преподаване предполага адаптивност от страна на преподавателите при избора и приложението на широк спектър от техники за подобряване на качеството на учебния процес и учебните резултати. С други думи, вниманието в това проучване е фокусирано върху получаване на информация от преподавателите, които използват повече от един подход в своята методика на преподаване. Резултатите от тематичния анализ на тези емпирични данни предоставя ценна информация във връзка с това, защо преподавателите използват комуникативния метод и металингвистичния подход в обучението по чужд език съвместно. Комуникативният подход е смятан от анкетираните за метод на преподаване и изучаване на чуждия език, който води бързо до добри комуникативни резултати (59.2%), като се подчертава неговия принос при усвояването на новата лексика (58.2%). Това е основната причина по-голямата част от преподавателите да го посочат като преобладаващ подход в тяхната методика на преподаване на новогръцки като чужд език. Учителите предпочитат същия подход, когато установят, че техните обучавани нямат добри граматически познания или добра теоретична основа за структурата на езика (т.е. основа, свързана с класическото образование). От друга страна, учителите избират металингвистичния подход на преподаване, когато техните обучавани са високо мотивирани и/или много напреднали в усвояването на езика, с желание да научат езика в дълбочина и да го овладеят ефективно (70.4%), имат по-висока степен на образование или добри граматически познания, вкл. и познават добре граматическите категории и правила на майчиния си език. Резултатите също така показват, че металингвистичният подход се прилага от анкетираните за ефективно преподаване на по-значими аспекти от граматиката на езика, необходими за неговото добро владение. Преподавателите също заявяват, че друга съществена причина за използването на металингвистично-опосредстваното преподаване е целта им да подпомогнат обучаваните до усъвършенстват своите знания за конкретен феномен от езика. Друга важна тенденция, която се проявява при тематичния анализ на качествените данни от проучването, е свързана с използването на металингвистичния подход като средство за подобряване на това, което обучаваните са научили чрез комуникативния подход. Интересното е, че съществуват и други емпирични доказателства за такава обяснение. Неотдавнашно проучване установява, че металингвистичните познанията по английски език подобряват

комуникативните умения на обучаваните (Huynh, 2011).

По-голямата част от учителите (40.8%) считат, че комбинацията от комуникативния подход и метода на металингвистично-подпомогнатото преподаване и изучаване на чужд език са двата водещи подхода за чуждоезиково обучение на учащи на ниво А2 от ОЕПР с цел ефективно усвояване на гладкостта на изказа и обогатяване на лексикалните ресурси на езика-цел. Учителите също така считат аудио-лингвалния подход за най-ефективния метод за развиване на добро произношение и правоговорни умения у обучаваните (55.1%), докато мета-лингвистичния метод се смята за най-ефективен при подобряване на езиковата точност (70.4%). Освен това, учителите препоръчват като най-подходящ и ефективен метод за чуждоезиково обучение - по отношение на всички аспекти на езика и неговата употреба - комуникативния подход за възрастни обучавани, изучаващи новогръцки на ниво А2 на ОЕПР (50%), докато комбинацията от комуникативния и металингвистичния подход се счита за най-подходяща и ефективна при преподаване и изучаване на езика от юношите и по-малките учащи на ниво А2 от ОЕПР (56.1%).

### III Дискусия и заключение

Двете проучвания, проведени в рамките на тази дисертация, имаха за цел да очертаят ефективността на метаезиково-опосредстваното преподаване и изучаване на чужд език като цяло, и по-специално ползата от употребата на метаезика при развиването на граматични знания по новогръцки като чужд език на ниво А2 от ОЕПР у възрастни обучавани. Те предоставиха важни емпирични данни, които хвърлят нова светлина по една основна дилема в методическата литература, свързана с чуждоезиковото обучение, а именно дилемата за експлицитно / имплицитно развиване на езикови знания, като резултатите от изследването отразяват както мненията и професионалните нагласи, така и практиките на преподавателите по новогръцки като чужд език в Кипър.

Аналитично погледнато, първото проучване в този дисертационен труд показва, че експерименталното чуждоезиково обучение, в която е застъпен металингвистичният метод на преподаване и учене на новогръцки език като чужд, е статистически по-ефективно за подобряване на общата граматическа компетентност на обучаваните в юношеска възраст, отколкото обучението, базирани на принципите на комуникативния подход.

По-конкретно, учащите от ниво А2 на ОЕПР, разпределени на случаен принцип в група А (с метаезиково-опосредствано преподаване), показват като цяло значително по-високи резултати (т.е. по-добри граматични знания по новогръцки език като чужд) на констатиращия тест, проверяващ усвоените от тях езикови феномени по време на 3-седмичния формиращ експеримент, отколкото тези, разпределени в Група В (обучавани по метода на КЕО). Задълбоченият анализ на емпиричните данни показва, че обучаваните от Група А отбелязват значително по-добри резултати в частите на теста,

свързани със спрежението и използването на спомагателни глаголи в сегашно време, спрежението и използването на спомагателни глаголи в минало време, и спрежението и използването на основни глаголи в минало време. Резултатите от тестовото оценяване на учащите показват, че и двата посочени по-горе метода за преподаване и изучаване са еднакво ефективни в частите на теста, където има спрежение и използване на глаголите в сегашно време. Интересното е, че учащите, разпределени в Група В (където обучението е въз основа на принципите на комуникативния подход), отбелязват значително по-добри резултати в частите на теста, касаещи окончанията за род и падеж (т.е. употребата) на съществителните и прилагателните имена.

Тук следва да се отбележи, че това е първото проучване към днешна дата, което статистически удостоверява ефекта от употребата на метаезика за усвояването на граматичните структури в новогръцкия език, застъпени в конкретната учебна програма на формирания експеримент, проведен с група от учащи на ниво А2 от ОЕРР, и ги сравнява директно с ефекта от чуждоезиково обучение, проведено в същата експериментална постановка, но базирано на КЕО. Още повече, това е първото емпирично проучване към днешна дата, в което се прилага модерна и сложна експериментална процедура за събиране на данни. В този ред на мисли, в достъпната методическа литература няма друго проучване, което да е тествало части от учебната програма, базирана на ОЕРР като цяло, както и части от учебната програма за ниво А2 в новогръцкия език, в частност. Резултатите от това проучване представляват интерес за всички специалисти в областта на чуждоезиковото обучение като цяло, както и за тези, ангажирани с преподаването на новогръцки език като чужд, тъй като метаезиково-подпомогнатото преподаване и изучаване на един такъв език като новогръцкия изглежда предоставя благоприятни условия за усвояването на езика-цел от обучаваните (поне в рамките на експерименталното проучване). Традиционно, стратегиите на метаезиково-опосредстваното преподаване се идентифицират с тези на "традиционното преподаване" и/или граматико-преводния метод - връзка, натоварена с негативни асоциации при изучаването на чужди езици. Въпреки това, резултатите от научните изследвания тук подсказват, че когато метаезиковите стратегии на преподаване са комбинирани с модерни учебни техники и дейности, синергията от взаимодействието може да осигури благоприятни резултати при овладяването на чуждия език. Резултатите от това проучване следва да мотивират учителите, които преподават новогръцки като чужд език, да използват комбинация от методи за чуждоезиково обучение, релевантни на потребностите на техните ученици, и да използват както метаезиково-опосредствания подход, така и подхода на комуникативното езиково обучение според целите, които искат да постигнат. По-конкретно казано, заключенията на това проучване следва да мотивират учителите да използват подхода на КЕО, когато те считат, че феномените, които преподават не съществуват в родния език на техните ученици или изискват задълбочени и разширени метаезикови познания, които не са подходящи за нивото на владееене на чуждия език



и/или възрастовата група на обучаваните. В такива случаи, учителите следва да предоставят на своите обучавани ярки визуални и звукови опори, които да онагледят изучаваните граматически феномени и да спомогнат за създаването на обобщени представи за механизма на конкретното граматично явление, а оттам и за по-ефективното изучаване на чуждия език като цяло. От друга страна, учителите трябва да използват метаезиковата терминология и да прилагат принципите на металингвистичния подход в повечето случаи на преподаване на граматика, напр. при преподаване на образуването и употребата на глаголните времена в новогръцкия език, както и на някои други по-сложни езикови аспекти, като средство за подобряване употребата на езика при учащи, напреднали в усвояването на езика. Накратко, резултатите от това проучване трябва да мотивират учителите по чужди езици да разчупят стереотипа и да надмогнат предразсъдъка, че преподаването на граматика в класическия смисъл е нещо старомодно и самоцелно, тъй като граматиката е и трябва да бъде неразделна част на преподаването и изучаването на всеки един чужд език.

Второто проучване, представено в рамките на този дисертационен труд, очертава педагогическата реалност в преподаването и изучаването на новогръцки като чужд език в Кипър днес и прави опит да идентифицира факторите и свързаните с тях критерии, въз основа на които професионалистите по чуждоезиково обучение избират методика на преподаване с цел улесняване усвояването на чуждия език от обучаваните. Това проучване предлага достатъчно статистически-проверени доказателства, за да се заключи, че използването на подхода на металингвистично-опосредстваното преподаване и изучаване на чужд език се разглежда от по-голямата част от учителите като ефективен начин за чуждоезиково обучение, когато се използва в комбинация с подхода на КЕО на всички нива на езикоусвояване от ОЕРР като цяло и по отношение на нивото А2 на ОЕРР в частност. Учителите, преподаващи новогръцки като чужд език, също следва да използват техники и от двата подхода на всички нива на обучение според ОЕРР, като средство за повишаване качеството и ефективността на учебния процес и подобряване на учебните постижения. Преподавателите в реалната учебна среда на класната стая не трябва да осъждат и отхвърлят металингвистичния подход като старомоден / остарял; вместо това, те трябва да го прилагат гъвкаво в комбинация с КЕО (или друг комуникативно-ориентиран подход), за да отговорят на нуждите на учащите по най-добрия възможен начин. При избора на комбинация от методически подходи за преподаване и изучаване на новогръцки като чужд език, преподавателите трябва да взимат под внимание нивото на владение на чуждия език на своите ученици, предишните им знания, нивото на образование и езиковите им познания, както и тяхната мотивация за изучаване на езика-цел, като средство за "настройване" на техните педагогически подходи спрямо параметрите на конкретния учебен контекст и група обучавани. На база емпиричните данни от това изследване може също да се заключи, че по-голямата част от учителите, преподаващи новогръцки като чужд език на възрастни обучавани на ниво А2 от ОЕРР, считат



граматиката / граматичните знания за съществен аспект, необходим за ефективното овладяване на езика; въпреки това, по-голямата част от тях споделят, че се чувстват неуверени в преподаването на граматиката. От анализа на събраната в изследването информация може да се направи изводът, че тази неувереност на учителите по новогръцки език като чужд е в пряка зависимост от вида образование / професионална подготовка, която имат и годините им на преподавателски опит. С други думи, може да се направи заключението, че маргинализирането на металингвистичния подход в практиката на преподаване и изучаване на новогръцки език като чужд не се дължи на неговата изконна неефективност, а е поради фактори, свързани с факта, че практикуващите учители нямат кохерентни познания за лингвистиката / граматиката на езика, разполагат с малък преподавателски опит, нямат задълбочени познания относно целия спектър от ефективни методи за чуждоезиково обучение и/или им липсва увереност да създадат ефективна среда за металингвистично-подпомогнато преподаване и изучаване на новогръцки език като чужд.

Въз основа на критичния теоретичен анализ на достъпната методическа литература, свързана с употребата на метаезика в преподаването и изучаването на чужд език, и по-специално ефективността на метаезиково-опосредстваното преподаване на граматични езикови знания в новогръцкия език като чужд, както и на база резултатите от двете емпирични изследвания, описани в настоящия дисертационен труд, по-долу се предлага серия от препоръки за усъвършенстване теорията и практиката на чуждоезиковото обучение изобщо, както и преподаването и изучаването на новогръцки като чужд език от възрастни обучавани в юношеска и зряла възраст.

#### **IV Препоръки**

##### **Препоръка 1: Метаезиково-подпомогнатият подход на чуждоезиково обучение трябва да бъде включен сред методите за преподаване и изучаване на чужд език в насоките на ОЕРР**

В насоките за практиката на чуждоезиковото обучение в ОЕРР се набляга на ефективното използване на комуникативния подход, в съчетание с дейностно-ориентирания метод и проектно-базираното обучение (Европейски съвет, 2001). Резултатите от настоящото научно изследване убедително показват, че методът на метаезиково-подпомогнатото преподаване и изучаване на чужд език е ефективен подход в обучението по новогръцки език като чужд в началните нива на чуждоезиково обучение с възрастни обучавани (в случая ниво А2 от ОЕРР), и дори води до по-добри учебни резултати при усвояването на определени сложни граматически аспекти на езика в сравнение с по-имплицитното им представяне чрез метода на КЕО (вж глава II, проучване 1). Специалистите по чуждоезиково обучение и практикуващите учители

трябва да имат предвид, че една смислена комуникация предполага и се основава на точната употреба на граматическите структури на чуждия език, а неправилната и/или неточната им употреба може да създаде недоразумения или може да ограничи ползвателите/изучаващите чуждия език в процеса на писмено или устно общуване и те да не могат да осъществят своите речеви намерения. С други думи, комуникативната чуждоезикова компетентност предполага ефективно владение на граматиката на езика-цел. Във връзка с последната констатация, трябва да се отбележи, че по-голямата част от професионалистите по ЧЕО в настоящето изследователско проучване на тази дисертация (вж глава II, проучване 2) споделят, че граматиката е важен компонент в изучаването на чуждия език. Този емпиричен резултат трябва да мотивира преподавателите, специалистите в областта на чуждоезиковото обучение (вкл. и тези, участващи в разработването на европейските образователни политики и даващи насоки за прилагането на ОЕРР), създателите на учебни програми и учебни материали и др. да заложат на ефективни методи и техники за повишаване на граматическата компетентност на изучаващите чужд език. Важно е да се отбележи, че анкетираните в изследователското проучване по тази дисертация съобщават, че употребата на метаезик в процеса на усвояване на граматичните знания на езика-цел (в случая новогръцки език), е от съществено значение за постигане на пълно и кохерентно владение на чужд език, особено на по-високите нива на ОЕРР.

Освен това в рамките на настоящето изследване бе емпирично установено, че метаезиково-подпомогнатото преподаване и изучаване на езика-цел (в случая новогръцки) е предпочитан метод за чуждоезиково обучение от голяма част от специалистите по ЧЕО и практикуващите преподаватели, включени в изследването (вж глава II, проучване 2) - като самостоятелен подход или в комбинация с КЕО. Специалистите по образователна политика от Съвета на Европа (вкл. и онези, които работят върху приложението на ОЕРР в контекста на чуждоезиковото обучение в различните страни) следва да вземат под внимание и да отчетат достойнствата на образователните и педагогическите принципи, методи и техники, използвани от практикуващите преподаватели, работещи в реалната среда на чуждоезиковото обучение - в различните класни стаи / учебни контексти в различните страни, преподаващи различни езици, на различни групи обучавани - и да сметат практиките им за педагогическа реалност, която предполага съответната адаптация и/или разширяване на насоките за ЧЕО, заложиени в ОЕРР.

## **Препоръка 2: Препоръките и насоките на ОЕРР трябва да бъдат адаптирани към сегашната педагогическа реалност в преподаването и изучаването на чужд език**

В изследователското проучване, проведено в рамките на този дисертационен труд, е установено, че нито един от анкетираните професионалисти по ЧЕО и практикуващи преподаватели по новогръцки език като чужд в Кипър (т.е. в държава-

членка на Европейския съюз и на Съвета на Европа) не използва двата варианта на комуникативния подход, препоръчани в ОЕРР, а именно дейностно-ориентирания метод и проектно-базирания подход. Този интересен факт би трябвало да мотивира специалистите в областта на чуждоезиковото обучение (вкл. и тези, участващи в разработването на европейските образователни политики и даващи насоки за прилагането на ОЕРР) да отчетат необходимостта от адаптиране на единните и стандартизирани образователни препоръки за преподаване и изучаване на чужд език (вкл. и тези, залегнали в ОЕРР), като вземат под внимание разликите, които съществуват между учебните контексти в различните страни по отношение на финансовите ресурси за образованието (напр. налични ресурси за внедряване на ефективни методи за обучение по чужд език или професионална подготовка на учителите), културата и образователните традиции (напр. установени добри практики през годините в чуждоезиковото обучение) и нуждите на обучаваните (напр. типа мотивация за изучаване на чуждия език и предходен опит). Специалистите в областта на чуждоезиковото обучение, участващи в разработването на европейските образователни политики и даващи насоки за прилагането на ОЕРР в практиката, трябва да преразгледат своите насоки и да насърчат принципа на езиковото многообразие в преподаването и изучаването на чужд език. В идеалния случай, специалистите в сферата на образователните политики биха могли да предоставят специфични, контекстно-обусловени препоръки и насоки на всяка държава-членка, с цел да се оптимизира използването на налични образователни ресурси (вкл. финансови и кадрови) и да се отговори адекватно на потребностите на изучаващите официалния език в обществото като чужд. Би трябвало да се финансира и обучението (професионалната квалификация) на специалистите по чуждоезиково обучение (специалистите, които имат готовност и правоспособност да преподават своя роден език като чужд), с цел по-ефективно насърчаване на многоезичието в Европа.

### **Препоръка 3: ОЕРР следва да се пилотира и апробира в практиката и да остане гъвкава, отворена и динамична, отчитайки променящата се практика на ЧЕО**

Една от основните и често чувани критики към ОЕРР е, че препоръките относно методите за преподаване и изучаване на чужд език не са достатъчно пилотирани и подплатени със статистически и емпирични доказателства от практиката (срв. Martyniuk, 2012). Съветът на Европа трябва да мотивира изследователите в областта на чуждоезиковото обучение да проведат серия от емпирични изследвания сред нейните държави-членки с цел проучване ефективността на конкретните методи за преподаване и изучаване на чужд език (по отношение на конкретен чужд език), включително и такива емпирични проучвания, които да сравняват директно ефектите от прилагането на една или друга методика за преподаване и изучаване на чужд език в съответния учебен контекст (различни възрастови групи, на различно ниво на владеене

на езика, с различен предходен езиков опит и т.н.). Особено интересни ще са резултатите от подобни изследвания за преподаването на по-редките европейски езици.

**Препоръка 4: ОЕРР следва да предостави единни препоръки и специфични методи за ЧЕО, адаптирани според възрастта на изучаващите чужд език с цел насърчаване на многоезичието в Европа**

Както бе изложено по-горе, ОЕРР предоставя списък с цели и описания на компетенциите, които изучащите даден чужд език трябва да развият на всяко едно от нейните шест нива на владение на езика (Европейски съвет, 2001). Тъй като ЕС насърчава многоезичието в Европа чрез препоръки към държавите-членки да се осигурят условия в образователната система за изучаването на чужди езици още в най-ранна възраст, специалистите в областта на чуждоезиковото обучение, участващи в разработването на европейските образователни политики и даващи насоки за прилагането на ОЕРР в практиката, трябва да подпомогнат тези усилия чрез насърчаване на прилагането на подходящи за възрастта педагогички и методи на обучение. Например, в описанието на началните нива от ОЕРР за изучаващите чуждия език още от ранна възраст (т.е. в контекста на ранното и пред-училищното образование) могат да бъдат въведени цели - и съответно препоръчани ефективни педагогически методи да тяхното развиване - свързани с насърчаване на грамотността, межкултурните познания и умения за устна реч при децата. С други думи, списъкът с описанията на чуждоезиковите компетенции за обучавани в ранна възраст следва да бъде съобразен с целите, застъпени в учебната програма на обучаваните в училище на този етап, както и да е в съответствие с техните познавателни способности и интереси, които са специфични за възрастта. Освен това, специалистите в областта на чуждоезиковото обучение, участващи в разработването на европейските образователни политики и даващи насоки за прилагането на ОЕРР в практиката могат да насърчат използването на различни методи за преподаване и изучаване на чужд език, които емпирично са установени за ефективни по отношение, както спрямо възрастовите когнитивни характеристики на обучаваните, така и по отношение на някои компоненти на езиковата компетентност. Например аудио-лингвалният подход би могъл да се използва за развиване на добро произношение и правоговорните умения при децата, докато металингвистичният и КЕО подходи могат да се прилагат при преподаването на конкретни граматически феномени и обогатяването на лексикалните ресурси на обучаваните, както и да се насърчат тематично базираните дискусии, свързани с интересите на обучаваните.

## Библиография

- ABDULLAH, S. S. 2013 A Constrastive Study of the Grammar Translation and the Direct Methods of Teaching. 3rd International Conference on Business, Economics, Management and Behavioral Sciences, 2013 Hong Kong (China). 124-128.
- ACARA 2014. Australian Curriculum: Language. Modern Greek (revised draft). Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.
- AL-HUMAIIDI, M. Communicative Language Teaching. Available:  
[http://faculty.ksu.edu.sa/alhumaidi/Publications/Communicative Language Teaching.pdf](http://faculty.ksu.edu.sa/alhumaidi/Publications/Communicative%20Language%20Teaching.pdf).
- BUTLER, Y. G. 2002. Second Language Learners' Theories on the Use of English Articles: An Analysis of the Metalinguistic Knowledge Used by Japanese Students in Acquiring the English Article System. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 451-480.
- CACCIARI, C., CARREIRAS, M. & CIONINI, C. B. 1997. When Words Have Two Genders: Anaphor Resolution for Italian Functionally Ambiguous Words. *Journal of Memory and Language*, 37, 517-532.
- CARROLL, S. 1989. Second-Language Acquisition and the Computational Paradigm\*. *Language Learning*, 39, 535-594.
- CEREZAL SIERRA, F. 1995. Foreign Language Teaching Methods. Some Issues and New Moves. *Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones*, 8, 110-132.
- CLARK, E. V. 2010. Gender, noun classification, and agreement: Commentary on "Gender attribution and gender agreement in 4- to 10-year-old French children" by Yves Boloh and Laure Ibernou. *Cognitive Development*, 25, 26-29.
- COOK, V. 2013. *Second Language Learning and Language Teaching*, NY, Routledge.
- COUNCIL OF EUROPE 2001. *The Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*, Strasburg, Cambridge University Press.
- DIMITROVA-GYUZELEVA, S. 2007. *Професионална подготовка на учители по чужд език*, София: Издателство на НБУ и "Селекта"
- EUROPEAN COMMISSION 2013. Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. Luxembourg: European Union.
- HOLLIDAY, M. K. 1985. *An introduction to functional grammar*, London, Edward Arnold Ltd.
- HOLMES, V. M. & DEJEAN DE LA BÂTTIE, B. 1999. Assignment of grammatical gender by native speakers and foreign learners of French. *Applied Psycholinguistics*, 20, 479-506.
- HOLTON, D., MACKRIDGE, P. & PHILIPPAKI-WARBURTON, I. 1997. *Greek : a comprehensive grammar of the modern language*, London, Routledge.
- HU, G. 2011. Metalinguistic knowledge, metalanguage, and their relationship in L2 learners. *System*, 39, 63-77.
- HUBBARD, P. 1983. *A Training Course for TEFL*, Oxford, Oxford University Press.

- JAVIDNIA, A. & MAHMOODI, K. 2015. The Relationship between Metalinguistic Knowledge (Syntax) and Iranian Intermediate EFL Learners. *International Journal of Educational Investigations*, 2, 103-102.
- MOELLER, A. J. & CATALANO, T. 2015. Foreign Language Teaching and Learning A2 - Wright, James D. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*. Oxford: Elsevier.
- MOORE, J. & SCHLEPPEGRELL, M. 2014. Using a functional linguistics metalanguage to support academic language development in the English Language Arts. *Linguistics and Education*, 26, 92-105.
- PICCARDO, E. 2014. From Communicative to Action-Oriented: Illuminating the Approaches available at [http://csc.immix.ca/files/241/1408622981/TAGGED\\_DOCUMENT\\_\(CSC605\\_Research\\_Guide\\_English\)\\_01.pdf](http://csc.immix.ca/files/241/1408622981/TAGGED_DOCUMENT_(CSC605_Research_Guide_English)_01.pdf).
- RAJIV, R. 2013. Teaching Strategies of Grammatical Gender in L2 Hindi/Urdu. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 20, 1-19.
- RICHARDS, J. C. 2006. *Communicate Language Learning Today*, NY, Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*, NY, Cambridge University Press.
- SAVIGNON, S. J. 2006. Communicative Language Teaching. In: BROWN, K. (ed.) *Encyclopedia of Language & Linguistics (Second Edition)*. Oxford: Elsevier.
- SHADISH, W. T., COOK, T. D. & CAMPBELL, D. T. 2002. *Experimental and Quasi-experimental Designs for Generalized Causal Inference*, NY, Houghton Mifflin Company.
- SHUTTLEWORTH, M. 2009. *Pretest-Posttest Designs* [Online]. Explorable.com. Available: <https://explorable.com/pretest-posttest-designs> [Accessed April 26 2015].
- SHOPOV, T. 1998. *Вторият език (Аспекти на теорията и практиката на обучението по английски език)*. София: Университетско издателство "Св. Кл. Охридски".
- SHOPOV, T. 2002. *Чуждоезиковата методика*. София: Университетско издателство "Св. Кл. Охридски".
- STEFANOVA, P. 2007. *Чуждоезиковото обучение: учене, преподаване, оценяване*. София: Изд. "Сиела".
- STERN, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching: Historical and Interdisciplinary Perspectives on Applied Linguistic Research*, Oxford, Oxford University Press.
- TOSUNCUOGLU, I. 2013. Communicative Language Teaching and Group. Techniques In Turkey: Present and Future. *World Applied Sciences Journal*, 22, 326-322.
- TROCHIM, W. M. K. 2006. The Research Methods Knowledge Base. October 20 ed.: Socialresearchmethods.net.
- WIDDOWSON, H. 1990. *Aspects of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

WOODS, D. & ÇAKIR, H. 2011. Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39, 381-390.

*/заглавия на гръцки език/*

- ΑΓΑΘΟΣ, Θ., ΓΑΛΑΝΤΟΜΟΣ, Ι., ΙΝΤΖΙΔΗΣ, Β., ΚΑΡΑΝΤΖΟΛΑ, Ε., ΡΟΥΜΠΗΣ, Ν. & ΣΙΜΟΠΟΥΛΟΣ, Γ. 2010. *Εγχειρίδιο & Τετράδιο Ασκήσεων Επίπεδο Α2: Εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, Α1/Α2*, Αθήνα, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- ΠΟΡΟΜΑΝΑΝΣΚΑ, Σ. 2007. *Η Νεοελληνική γλώσσα στη Βουλγαρία: Θεωρητική και Πρακτική Προσέγγιση*, Βελίκο Τίρνοβο.
- ΡΟΥΜΠΡΟΣ, Δ., ΡΙΚΕΦΣΚΙ, Ρ. & ΒΛΈΝΤΟΦ, Β. Οι μέθοδοι και τα υλικά που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Πανεπιστήμιο "Αγ. Κυρίλλου και Μεθοδίου". Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ Ή ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ: ΜΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ, 1999 Πάτρα. Κέντρο ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ -Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ.
- ΣΟΛΈΑ, Ε. Κριτική Ανάλυση Εγχειριδίων Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης στη Μέση Εκπαίδευση Κύπρου. 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία. Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- ΧΑΤΖΗΣΩΤΗΡΙΟΥ, Χ. & ΞΕΝΟΦΩΝΤΟΣ, Κ. 2014. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*, Καβάλα, Εκδόσεις Σαΐτα.



## Справка за приносните моменти в дисертацията

1. Направен е критичен теоретичен анализ на достъпната методическа литература, свързана с употребата на метаезика в преподаването и изучаването на чужд език, и по-специално с ефективността на метаезиково-опосредстваното преподаване на граматични езикови знания в новогръцкия език като чужд.
2. Извършени са емпирични изследвания (вкл. и формиращ експеримент с финален констатиращ тест), които са първи по рода си за преподаването и изучаването на новогръцки език като чужд, както и е проведен задълбочен анализ, включително и статистически с математически методи, на данните по групи (експериментална и контролна), изучаващи новогръцки език за ниво A2 на ОЕПР с цел доказване ролята на метаезиково-подпомогнатото чуждоезиково обучение и по-конкретно при изучаване на съвременния гръцки език. Резултатите от анализите показват по-ефективно усвояване на важни елементи главно от езиковата/граматичната и отчасти на лексикално-комуникативната компетентност при възрастни обучавани (в юношеска и зряла възраст) при балансирана употреба на металингвистичния подход в съчетание с по-комуникативно-ориентирани техники за чуждоезиково обучение. Интерес представляват и наблюденията по отношение на ефекта на употребата на метаезик при преподаването и усвояването на конкретни граматически категории.
3. Изказва се предположение, че метаезикът улеснява създаването на връзки между чуждия език и майчиния език и подпомага преноса (езиковия трансфер) на езикови знания от майчиния на чуждия език. По този начин метаезикът спомага за развиването на общата езикова компетентност и способностите за изучаване на чужд език.
4. Извършени са изследвания върху мненията на практикуващите преподаватели по новогръцки език като чужд (интерес представлява фактът, че анкетата е проведена с учители по новогръцки език в Кипър, където гръцкият е официален език) за методите, прилагани от тях при преподаване на езика (като цяло и в частност на ниво A2 на ОЕПР). Наблюденията показват, че повечето преподаватели по новогръцки език (които са естествени носители на езика) нямат специализирана подготовка за преподаване на езика като чужд и не се чувстват уверени да го правят, особено що се отнася до развиване на граматичните знания на обучаваните. Изказва се препоръка за усъвършенстване на педагогическата квалификация и професионалната подготовка на преподавателите, които преподават новогръцки език като чужд.

5. Емпиричните изследвания имат и антропологичен характер с наблюдения върху обучаваните, по-голямата част от които са имигранти от страни извън Европейския съюз, имащи за цел да се установят и работят в Кипър.
6. Направени са важни препоръки за усъвършенстването и адаптирането на ОЕЕРП и общоевропейските образователни политики в областта на чуждоезиково обучение, за да се отчете спецификата и/или потребностите на учебните контексти в различните страни, в които се прилагат и по този начин да се подпомогне и насърчи езиковото многообразие и изучаването на чужди езици в контекста на обединена Европа.

Декларирам оригиналността на получените резултати.

Докторант:

**Георгиос Папакалодукас**

## Публикации по темата на дисертацията

### I. Статии по темата на дисертацията

1. “Η χρήση της μεταγλώσσας στα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (*The use of metalanguage in coursebooks for teaching Greek as a foreign language*)” В: S. Bogdanov (Ed.) *Tradition as Inspiration* (Юбилеен сборник на Зимна школа на департамент "Англицистика"). Sofia: New Bulgarian University, 2014, ISBN 978-954-535-822-7, [available at: <http://www.booksinprint.bg/Publication/Details/08eade4c-bbbc-4e84-8c28-1e6a38d68d49>], pp. 187-199
2. “Η χρήση της μεταγλώσσας στις εφαρμογές/applications μέσω των iOS και android για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας (*The use of metalanguage in android and iOS applications for English language learning*)” - В: “**В началото бе словото**” (Юбилеен сборник в чест на проф. Мария Китова-Василева, дн), ISBN: 978-954-535-870-8, София: Издателство на НБУ, 2015, с. 564-576
3. "Is the use of metalanguage necessary in teaching Greek as a foreign language at level A2" - В: **ГОДИШНИК НА ДЕПАРТАМЕНТ „АНГЛИЦИСТИКА“ ЗА 2015 г.**, София: НБУ, 2016, ISSN 2367-8720, с. 133-140 [available at: <http://ebox.nbu.bg/englishstudies2015/09-papakalodoukas-p133-140.pdf>]

### II. Доклади по темата на дисертацията, изнесени на семинари, школи, конференции

1. Доклад на тема „*The use of metalanguage in coursebooks for teaching Greek as a foreign language*“, изнесен на 10та юбилейна зимна школа на департамент "Англицистика" – 2014 поднадслов „**TRADITION INSPIRING A QUEST FOR EXCELLENCE**“, 2-3 февруари 2014, София
2. Доклад на тема „*Some aspects of metalanguage of teaching English as a foreign language*“, изнесен на 3та Международна конференция на ОПТИМА под надслов „**НА ГРЕБЕНА НА ВЪЛНАТА: ТВОРЧЕСТВО И СТАНДАРТИ ЗА КАЧЕСТВО В ЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ**“, 7-8 юни 2014, София